

ELISABETH CALDEIRA

POTENCIALIDADES E LIMITES DO PROJETO
PEDAGOGICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL


Florianópolis - 1993

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO


POTENCIALIDADES E LIMITES DO PROJETO
PEDAGÓGICO DA ESCOLA TEMPO INTEGRAL

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

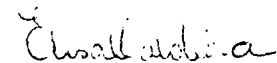
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/93


Prof. Dr. José Erno Taglieber (Orientador)

Prof. Dr. Norberto Jacob Etges (Examinador)


Profª. Drª. Edel Ern (Examinadora)

Profª. M.Sc. Maria Celina da Silva Crema (Suplente)


ELISABETH CALDEIRA

Florianópolis, Santa Catarina
Dezembro/1993

A G R A D E C I M E N T O S

No final desta caminhada, ao fazer uma retrospectiva do que ocorreu para que eu pudesse chegar até o presente momento, posso expressar meus agradecimentos a muitas pessoas de quem recebi apoio afetivo e sem o qual o Mestrado não teria se concretizado:

- A Marcília, minha mãe, *in memoriam*, a Graziela e a Priscilla, minhas filhas, pelo tempo, atenção, paciência e certeza do afeto.

- Ao professor José Erno Taglieber pelo privilégio de tê-lo como Orientador. Estou-lhe profundamente grata pela disponibilidade e generosidade com que assumiu minha orientação, pelo incentivo intelectual e apoio moral recebidos nos momentos de dúvidas.

- Aos professores: Norberto Jacob Etges, Lauro Carlos Wittmann, Selvino José Assimann, José Erno Taglieber, Edel Ern e Maria da Graça Bollman sempre presentes e disponíveis, sugerindo leituras, indicando bibliografia, enfim estimulando e acreditando.

- A Marise Borba da Silva, colega nesta travessia, pelos momentos de estudo, carinho e estima.

- Ao "Centro Integrado de Educação Popular" - CIEP "Rodesindo Pavan", em Balneário Camboriú, pela receptividade

carinhosa, pela autorização concedida para a realização desta pesquisa e pelo interesse demonstrado.

- A Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, onde trabalho durante nove anos, pelo auxílio financeiro e ajuda inestimável indicando-me como bolsista da CAPES - "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior".

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO I: CATEGORIAS DE ANALISE DO PROBLEMA ESTUDADO.....	18
1.1 Delimitação do problema.....	18
1.2 Justificativa.....	19
1.3 Categorias de análise.....	21
1.3.1 Proposta curricular do CIEP: concepção e prática.....	21
1.3.2 Socialização: interação entre indivíduo e meio físico-social.....	24
1.3.3 Ambiente desafiador: promoção de desequilíbrios.....	29
1.3.4 Estruturas do sujeito e a construção do conhecimento.....	33
1.4 Questões de pesquisa.....	36
CAPITULO II: MULTIDIMENSIONALIDADE DO FENOMENO EDUCACIONAL..	40
2.1 Finalidade da educação: subserviência ou autonomia....	40
2.1.1 Pedagogia centrada no professor ou no aluno.....	41
2.1.1.1 Empirismo associacionista.....	44
2.1.1.2 Apriorismo ou aprendizagem por maturação.....	47
2.1.2 Pedagogia centrada na interação: indivíduo e meio físico-social.....	50
2.1.2.1 Operação: fundamento psicológico do pensamento.....	59
2.1.2.2 As relações epistemológicas entre " aprendizagem e equilíbrio ".....	62
2.2 Inteligência, vida social e afetividade nas atividades de extensão do tempo.....	65
2.2.1 A situação da inteligência e os fatores sociais.....	65
2.2.2 Relações interindividuais coercitivas ou cooperativas.....	71
2.2.3 A vida afetiva e a vida cognitiva: relações de afinidade entre o meio e o organismo.....	76
2.2.4 A colaboração interacional entre o método ativo e o crescimento intelectual.....	79
2.2.4.1 O (re)dimensionamento pedagógico através do erro.....	87
2.2.5 Qualidade nos pólos da relação pedagógica: professor e aluno.....	92
CAPITULO III: PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	95

3.1	Sujeitos da pesquisa.....	98
3.2	Análise bibliográfica.....	99
3.3	Análise documental.....	100
3.4	Pesquisa de campo.....	100
3.5	Sistematização e análise.....	103
CAPITULO IV: O FAZER PEDAGOGICO.....		104
4.1	A difícil superação do senso comum e seus princípios pedagógicos.....	104
4.1.1	O espontaneísmo.....	104
4.1.2	O primado do aspecto figurativo do pensamento..	109
4.1.3	Aula expositiva: genuína expressão do empirismo pedagógico	113
4.1.4	O hábito como fundamento psicológico do pensamento.....	116
4.1.5	O reforçamento do estigma.....	121
4.2	Momentos de construção.....	125
4.2.1	Cooperação: superação da coação e da competição.....	125
4.2.2	Trabalhando a construção da política " disciplinar ".....	130
4.2.3	Justaposição <i>versus</i> interdisciplinaridade.....	133
4.2.4	Os educadores e a pedagogia ativa.....	139
4.2.5	Planejando o instituído.....	145
CAPITULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES.....		150
5.1	Ideário pedagógico: continuação da pesquisa. Implicações.....	154
BIBLIOGRAFIA.....		158
ANEXOS.....		161

"... uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua..." (PIAGET, 1983a, p. 5).

RESUMO

O tema central desta dissertação constitui-se na análise da forma como a proposta pedagógica de regime integral operacionaliza o desenvolvimento intelectual e social dos educandos através das diversas estratégias metodológicas utilizadas no provimento de escolaridade de 1º Grau. O estudo visa à manifestação das diferentes concepções epistemológicas presentes na pluralidade de conceitos e práticas curriculares que constituem a vida diária da instituição escolar. Com relação ao aspecto metodológico, foram utilizados questionário, depoimentos, análise de planejamentos, envolvendo a observação direta do cotidiano escolar. Para avaliar a proposta pedagógica no plano epistemológico, buscamos a Epistemologia Genética, (construtivismo de Piaget) enquanto superação do behaviorismo (empirismo associacionista) e da gestalt (apriorismo), porque Piaget, no seu referencial teórico, explica a gênese do conhecimento e as raízes da variedade deste, desde as suas formas mais elementares até o pensamento científico, através do aspecto operativo do pensamento pela interação sujeito-meio. Mediante conseqüentes análises, pudemos constatar que a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e que, em condições especiais, o docente afasta-se dela, respondendo segundo a concepção construtivista. Ao retornar à sala de aula tradicional retoma suas convicções empiristas, apelando algumas vezes para o apriorismo.

ABSTRACT

The main subject of this work is the form analysis as a pedagogical proposal of integral chore that operates the intellectual and social development of the learners, through several methodological strategies that are used to conclude I grau. The goal of this study is to show the different epistemological conceptions which are in a spread variation of concepts and training in curricula, which are in the daily schoolar life. Attending the methodological aspects, we used questionnaire, evidences, planning analysis, involving the direct approach of the schoolar routine. In order to analise the pedagogical proposal, we get Piaget's theories, that overcomes behaviorism and gestalt, Piaget's theoretical conceptions explains the genesis of the knowledge and all its branches, since elementary forms up to scientific thoughts, going through the operative aspects of thinking by the subject-environment interaction. According to the analisis, we reach that teachers used to be empiricist, and when in special moments they go away of them, answering to a construtivism proposal. Returning the traditional classes they get empirism back and sometimes gestalt.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação de Mestrado constitui-se da pesquisa e da análise da forma como se viabiliza o desenvolvimento intelectual e social dos educandos através de atividades desenvolvidas em escola de período integral.

A escola de tempo integral, consubstanciada na experiência dos CIEPs, suscita questões polêmicas quanto a sua viabilidade. Diante da situação crítica em que se encontra a educação, a extensão da escolaridade se evidencia como uma variável extremamente ambígua.

Em pesquisas de campo sobre a prática pedagógica de nossas escolas de 1º Grau, constatou-se uma variável muito freqüente na jornada do ensino regular: a perda de tempo. As causas são as mais diversas, desde o descompromisso profissional até a formação pedagógica e competente uso do tempo de aula, entre outras. O tempo dilatadamente mal-usado pode reforçar estigmas apostos às crianças da camada popular, tais como "carentes", "repetentes", "de rua", "marginais", etc. No entanto, a existência de espaços alternativos é potencial gerador de conflito por conter elementos de ruptura com as práticas pedagógicas vigentes.

A proposta pedagógica de escola de tempo integral certamente não é neutra. A criança vivencia um processo de socialização, internalizando padrões de comportamento, valores sociais e novos conteúdos: "atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza".

(Marx, 1985, p. 202).

A reestruturação em termos de currículo e programa, como em termos de organização administrativa do ensino, embora propicie espaços e possibilidades de criação, pode reforçar um mecanismo de ajuste dos indivíduos à ordem social vigente.

O Centro Integrado de Educação Pública "Rodesindo Pavan", situado na Rua Dom Abelardo, em Balneário Camboriú, no qual se realizou o presente estudo, atende a 437 crianças, distribuídas em 15 turmas (10 de tempo integral e 5 regulares). No Planejamento Anual - 1993 (p. 17) descreve assim sua realidade escolar:

" O CIEP tenta resgatar integralmente crianças evadidas de escolas convencionais com dificuldades de aprendizagem, distúrbios auditivos e emocionais e principalmente filhos de pais e mães trabalhadores de baixa renda. O atendimento abrange a zona leste de Balneário Camboriú cujos bairros são: Vila Real - Jardim Iate Clube e Bairro dos Municípios. Para tanto, conta com uma equipe de profissionais habilitados na área da Educação, Saúde e Serviço Social. O quadro docente para a aula formal é composto por 15 professores, 02 de Educação Física e 01 de Deficiente Auditivo. Nas oficinas pedagógicas, em período informal o aluno realiza o aprofundamento e a fixação da aprendizagem de cada dia letivo com o auxílio dos professores nas áreas de : Apoio Pedagógico, Artes Plásticas, Artes Ciências Música e Dança, Recreação, Biblioteca e Audio Visual. Responsáveis pela parte psicopedagógica da escola, contamos com a Orientadora Educacional, Administradora Escolar, Fonoaudióloga e Psicóloga. Para o trabalho social existe um assistente social. Na área de higiene e saúde, com um trabalho de prevenção e combate a moléstias infantis, existe o agente de saúde escolar. A assistência alimentar no CIEP, integra-se às demais atividades de atenção primordial à saúde, procurando incorporar às refeições diárias das crianças, alimento de alto padrão nutritivo. Fazem parte do quadro dos

responsáveis pelo preparo dos alimentos 4 cozinheiros. Aqui se faz presente uma nova geração crítica porque conhece o seu valor, e responsável porque faz parte de uma Educação libertadora que proporciona aos seus alunos o integral desenvolvimento. "

Formar integralmente o educando "para exercer plenamente sua cidadania" (Planejamento Anual do CIEF, p. 18) implica construir sua personalidade como sujeito autônomo e crítico situado no contexto social.

O papel do educador nesse processo é fundamental. A ocorrência de interações educador-alunos-objetos de estudo, que possibilite a formação integral do educando, conforme teoria piagetiana, requer um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais. O ser humano possui a capacidade de organizar-se, o que lhe propicia interesse por objetivos que correspondam às suas necessidades. Isso implica possibilitar ao aluno desafios que possam ser operacionalizados de acordo com seu estágio mental.

Contudo, o interesse não elimina de forma alguma o esforço do aluno, como também exige do educador atualização teórico-prática. Para tanto, é imprescindível a busca de explicações e entendimento científico num referencial teórico que trata da educação como um todo indissociável, considerando o intelectual e o afetivo, elementos fundamentais na construção e na formação de pessoas, razão pela qual optou-se pela teoria piagetiana por esclarecer a operacionalização da "metodologia ativa", propondo indicativos e critérios.

Para Piaget, "educar é adaptar o indivíduo ao meio

social ambiente". (1988, p. 154), porém a identidade individual é construída diferenciando-se da do grupo, pois o sujeito não é permanentemente submisso, mas elemento que se posiciona, ou seja, que se constrói em mediação com o desenvolvimento filogenético.

O processo de socialização e a construção da inteligência é assim progressivo e continuamente reestruturado pela interação do indivíduo com o meio. O indivíduo deixa de compreender o mundo unicamente pelo seu ponto de vista e submete suas idéias a um entendimento mais amplo e socialmente aceitável. Diferencia sua identidade no grupo da mesma idade ou com os mais idosos.

Nesse sentido, Piaget (1973 b, p. 168) esclarece:

" Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. "

Nesse processo de interação, a reflexão faz-se presente, pois a incorporação de conhecimentos, regras e condutas morais exigem um posicionamento individual, com trocas cooperativas de pensamento, o que é contrário à submissão e à coação relativamente ao mundo exterior ou ao pensamento adulto.

O papel do educador é fundamental, pois como autoridade intelectual e moral pode atuar de formas diversas, por mecanismos de subordinação fundamentados na coação, dificultando a construção de um sujeito autônomo.

Quando a escola oferece atividades que desafiam a criança a trabalhar seus conhecimentos e suas necessidades e a confrontá-los com os demais componentes de seu meio físico-social, propicia-lhe o estabelecimento de relações e a reflexão do ponto de vista individual associado ao coletivo. Projeta o indivíduo para um estágio de pensamento mais evoluído, que lhe exige operações lógicas, afastando-o de seu egocentrismo.

Nessa perspectiva, o que se pretende analisar é: como a escola, pela ampliação⁴ do tempo em que o educando permanece nela, participa no processo de socialização, na formação de um indivíduo autônomo, responsável e disciplinado que possua a capacidade de diferenciar o essencial do secundário no seu próprio desenvolvimento e de estabelecer relações interpessoais e intraindividuais produtivas.

A forma inibidora do ensino-aprendizagem na escola tradicional quanto à transmissão de conhecimentos prontos diferencia-se da metodologia ativa. Esta é baseada na descoberta e na cooperação, pois a socialização distancia-se consideravelmente de mecanismos de subordinação e o indivíduo é construtor do conhecimento ao estabelecer relações. Se a construção do conhecimento e a formação do sujeito epistêmico dá-se por meio da ação contínua entre o indivíduo e o meio, nunca pela exclusiva contemplação ou receptividade, é imprescindível conhecer, então, como a escola de tempo integral contribui efetivamente para a realização da essência humana, para a formação de um sujeito

crítico e autônomo, dinamizando o período em que o aluno permanece nela.

Nesse sentido, procuramos alcançar os seguintes objetivos:

*** Objetivo geral:**

- Analisar a influência da instituição escolar (CIEP de Balneário Camboriú) na construção intelectual e social dos educandos.

*** Objetivos específicos:**

- Caracterizar a metodologia utilizada e a concepção educacional que permeia as diferentes atividades operacionalizadas no período integral em que o aluno permanece na unidade escolar.

- Verificar como se dá a participação dos agentes envolvidos (profissionais, pais, alunos, comunidade) na organização administrativo-pedagógica da unidade escolar no que se refere à integração escola-comunidade.

- Identificar situações concretas que proporcionam a interação sujeito-meio através de atividades esportivas, culturais, recreativas, etc. e a articulação das mesmas com o conteúdo programático da série em curso freqüentada pelo educando.

- Analisar a relação existente entre a filosofia

educacional e o fazer pedagógico da instituição, detectando a 16
coerência e a unidade teórico-prática.

Com vistas a desenvolver o tema proposto, estruturamos esta dissertação como segue.

No Capítulo I delimitamos as categorias de análise do problema norteador da pesquisa, estabelecendo as questões de estudo e a justificativa do tema.

No Capítulo II procuramos construir uma base teórica a partir da concepção piagetiana, estudando cientificamente o processo ensino-aprendizagem como um produto do relacionamento entre pessoas, considerando ainda fatores externos e internos ao aluno.

No Capítulo III referimo-nos ao aspecto metodológico, optando por um enfoque qualitativo. Com base nesta opção realizamos a coleta de dados recorrendo a três fontes: a) identificação da concepção educacional explícita nos planejamentos curriculares elaborados no CIEP; b) observação sistemática direta não-participante em todas as atividades trabalhadas em salas de aula e fora delas; c) questionário, entrevistas, depoimentos de profissionais e alunos diretamente envolvidos com a instituição escolar.

No Capítulo IV os dados coletados foram categorizados e interpretados teoricamente, detectando-se diferentes abordagens

do processo ensino-aprendizagem veiculados no cotidiano pedagógico.

O Capítulo V contém, num primeiro momento, considerações finais referentes às análises feitas nos capítulos anteriores desta dissertação e, num segundo momento, as concepções educacionais presentes no ideário pedagógico dos profissionais atuantes.

CAPITULO I

CATEGORIAS DE ANALISE DO PROBLEMA ESTUDADO

" A essência não se dá imediatamente: é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela o seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. " (KOSIK, 1976, p. 11).

1.1 Delimitação do problema

O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e se contradiz com a essência, por isso possui a dupla atividade de revelar e ocultar. Para compreender o fenômeno, é preciso atingir sua essência, detectar a conexão e a unidade entre ambos. Isso é possível através de categorias de análise, as quais expressam a estrutura das relações existentes, oferecendo subsídios nos atos de investigação do problema estudado.

Diante das propostas pedagógicas e governamentais quanto à extensão da escolaridade, as quais propõem, em termos gerais, educação como proposta de vida, constante avaliação de valores e apropriação crítica de conhecimento à população carente, cabe examinar: a) quais os pressupostos filosóficos e metodológicos que fundamentam a concepção educacional adotada no projeto pedagógico de tempo integral; b) como a escola implicitamente os viabiliza para a formação de um indivíduo epistêmico, crítico e autônomo, conforme perspectiva piagetiana.

1.2 Justificativa

No quadro da realidade educacional, a criança provinda das camadas populares carrega uma série de preconceitos que socialmente são alimentados como se o seu potencial biológico, psicológico e intelectual fosse determinado exclusivamente pelo seu meio físico-social ou constituído por sua herança genética. A interação indivíduo-meio e o papel atribuído a cada um desses elementos não são analisados como fatores que permeiam uma relação dialética.

A escola pública, por sua vez, recebe muitas críticas devidas ao seu carácter discriminatório, antipopular e por estar voltada para uma criança idealizada.

No cenário educacional brasileiro constatamos o surgimento crescente de Escolas de Tempo Integral, tendo a ampliação da carga horária de 4 para 9 horas diárias como possibilidade de garantir o avanço na qualidade de ensino. Como propostas temos: o investimento do Governo Estadual na criação de um número significativo de escolas denominadas Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC, e do Governo Federal o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA, como alternativas para amenizar o problema atual enfrentado pela sociedade brasileira, devido à crescente marginalização de crianças e jovens.

"Entretanto, o que mais preocupa, na questão educacional, é a qualidade do ensino ministrado, notadamente na escola pública. Vários fatores, endógenos e exógenos, têm

contribuído para o enfraquecimento do sistema escolar, expresso principalmente pela repetência e pela evasão, marcantes já na primeira série e que atingem um maior número de crianças de famílias de baixa renda. " (PRONAICA, 1993, p. 12).

Isso exige estudos mais aprofundados sobre o tempo integral: como é utilizado, que resultados podem ser verificados no desempenho escolar, se contribuem ou não para a produção da existência humana.

O homem é um ser que pensa, fala, aprende e ensina, enfim transforma a natureza. Ele é uma infra-estrutura que pertence ao desenvolvimento de uma super-estrutura que é histórico-social e dele participa. Analisar o homem como um ser socialmente determinado (sociologismo) ou como causa de si mesmo (biologismo) é não dar conta do indivíduo como produto e produtor na intersecção de sua história com a história de sua sociedade.

Nessa relação dialética entre sujeito e meio, Piaget (1973b, p. 11) realça a importância da educação ao afirmar:

" Com efeito, não se deve esquecer de que a formação de novas gerações e sua integração na sociedade é o fenômeno social capital e que toda preocupação de qualquer movimento revolucionário (...) é agir sobre as gerações ascendentes e reorganizar o ensino. "

A educação tem o caráter de mediação na formação do sujeito capaz de agir no processo social e histórico, de decidir e de superar desafios e contradições impostos pelo meio. A forma como a educação trabalha esse indivíduo, sujeito das relações sociais, como mediador e mediado no processo social é um dos fatores primordiais na ação transformadora.

Neste nível, concluímos que, se a educação objetiva uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania, isto implica a necessidade de estudos sobre: o investimento educacional na qualidade de ensino e seus princípios teórico-metodológicos que nos possibilita relações inter-disciplinares.

1.3 Categorias de Análise

As categorias propostas a seguir, adequadas ao desafio empírico que enfrentamos como educadores, têm a razão de conceituar com maior precisão os atos de investigação do real.

1.3.1 Proposta Curricular do CIEP: concepção e prática

O embasamento teórico-filosófico de uma experiência educacional pode-se apreender por diversas formas, entre as quais: pelo discurso e pela prática dos que a vivem cotidianamente (professores, alunos, técnicos, administradores, funcionários) e especialmente pela metodologia aplicada.

A escola pode corroborar, por um lado, a formação do indivíduo participativo enquanto oportuniza situações em que o sujeito reage ativamente e não quando este sofre simplesmente os acontecimentos exteriores. A educação, por outro lado, também pode ser mediadora de uma relação autocrática que impede o estabelecimento de relações, idéias e valores entre o indivíduo e o grupo social. Isso significa a aceitação de valores que o mantêm

estigmatizado, a-histórico, passivo e sem o discernimento crítico necessário numa relação democrática.

Os fundamentos sociológicos, filosóficos e psicológicos dos planejamentos de ensino atualmente defendem a formação de um sujeito transformador, crítico, consciente, capaz de agir na sociedade. O ensino deve estar adequado à realidade do sujeito e ainda ir ao encontro de seus interesses. No entanto, quando se observa a metodologia aplicada, evidencia-se entre os docentes uma enorme confusão no entendimento da terminologia e dos conceitos mais básicos.

Nas interpretações triviais podemos perceber que não diferenciam "ativismo" de "metodologia ativa". A criatividade é confundida com repetição e quantidade de exercícios realizados. O processo ensino-aprendizagem é considerado propício quando a classe alcança um nível de homogeneização porque as desigualdades foram abafadas. Ser crítico é contrapor-se à situação sem apresentar propostas que envolvam o sujeito e exijam sua participação e seu compromisso. Adequar o ensino à realidade do aluno é permanecer no senso-comum, dificultando a superação de suas limitações e não o direcionando na produção de um saber científico. Os interesses do aluno são interpretados apenas pelo que ele habitualmente está acostumado a fazer. A motivação, neste caso, é um processo extrínseco à aprendizagem e por isso o professor é o único dirigente, além de os conteúdos serem ministrados conforme a seqüência do livro didático, o que significa para ele ter lógica na ação pedagógica.

Como podemos ver, muitas interpretações permeiam a ação pedagógica. Por essa razão, consideramos de real importância uma análise sobre como a escola utiliza o período integral com esta criança reconhecida "diferente", por chegar à escola com algumas desvantagens devido ao ambiente em que vive, além de ser estigmatizada socialmente.

Temos assim um grande desafio: a conservação da marginalização ou uma caminhada que produzirá a não-exclusão. O que ocorre é a produção do arcaico, da barbárie, na satisfação das necessidades primárias, imediatas, ou seja, apenas de subsistência: puro assistencialismo. As crianças são confinadas a um espaço geométrico limitado, que exerce sobre os mesmos um controle espaço-temporal, no poder do domínio institucional, que os sufoca e acarreta alto índice de evasão escolar .

Conforme estatística publicada na revista VEJA nº 22, de 29 de maio de 1991 (p. 49), o percentual de evasão escolar é quase três vezes maior nas escolas de tempo integral em relação às convencionais. Isolar o indivíduo num recinto reservado e preservado do mundo exterior, vigiando-o constantemente, é impedir seu processo de conscientização, como condição indispensável para que a cidadania se constitua.

Diante desse quadro tornam-se necessárias algumas reflexões que possam embasar ações e políticas, educacionais, subsidiando a prática com uma teoria coerente com a evolução social.

A educação deve corresponder às novas necessidades histórico-sociais. O mundo da produção representa o progresso, a conquista da natureza, a racionalização. É necessário apropriar-se dele não apenas pela receptividade do homem às novas descobertas, mas sobretudo pelo levantamento de questões que permitam superar contradições e problemas.

O estágio do empirismo diferencia-se do científico. O pensamento humano distancia-se dos níveis elementares quando elabora hipóteses dedutivas. Nesse sentido é fundamental que o sujeito desenvolva estruturas cognoscitivas que o habilitem a operar com discernimento e participação.

Esses questionamentos necessitam de análise mais aprofundada sobre o discernimento de conceitos que os educadores defendem, muitas vezes sem ter a clareza dos pressupostos político-filosóficos que fundamentam seus posicionamentos pedagógicos.

1.3.2 Socializações: interação entre indivíduo e meio físico-social

O processo de socialização é geralmente tratado pela Pedagogia e pela Psicologia como a integração da criança às normas sociais. A preocupação maior é fazer da escola uma passagem do mundo infantil ao mundo adulto, considerando primordialmente o que a ideologia dominante espera de seus membros em defesa da manutenção de seus interesses.

Socialização não é apenas integração, é, sim, um processo evolutivo pelo qual o indivíduo passa desde o nascimento, no útero ou na própria história de sua mãe, concretamente determinado pela sua condição histórico-social. É um processo dinâmico e contínuo, passando por estágios até chegar à "troca intelectual" entre indivíduos, o que requer operações lógicas próprias da cooperação.

A finalidade fundamental da escola em promover a adaptação do indivíduo à sociedade, como agência socializadora de uma sociedade que se afirma democrática, tem sido facilmente justificada, mesmo quando um número significativo de crianças é excluído da escola por serem "incapazes" de adaptar-se.

Conforme concepção construtivista (Piaget), o indivíduo não incorpora todas as informações providas do exterior, mas sim assimila-as de acordo com suas estruturas cognitivas. Há uma interação entre indivíduo e meio físico-social, num processo relacional e contínuo, vinculado às condições objetivas e materiais. Essa reestruturação é uma ação regulada internamente pelo indivíduo, que reage frente aos estímulos provindos do meio, se interessa e é atingido por este.

Com a ampliação do número de horas que o aluno permanece na escola de tempo integral, o processo de socialização deste deve ser tratado por um referencial teórico que analise as relações de reciprocidade estabelecidas na interação sujeito e meio.

O indivíduo é um ser social, portanto suas decisões e escolhas implicam uma responsabilidade de âmbito social e não puramente subjetiva. Assim, as decisões não podem ser egocêntricas com objetivos exclusivamente subjetivos.

As relações sociais baseiam-se no plano psicológico, pois "somente cooperando com os outros e não de outra forma é que o indivíduo elabora sua lógica" (Piaget, 1973b, p. 182).

O homem autônomo com capacidade de criar alternativas para o enfrentamento das dificuldades, através de deliberações comuns e responsáveis, requer esquemas de operações mentais características da cooperação.

Com a noção de agrupamento, Piaget esclarece os esquemas mentais requeridos na cooperação:

" ... um agrupamento é um sistema de conceitos (classes ou relações) implicando uma coordenação dos pontos de vista e uma posição em comum do pensamento. " (PIAGET, 1973b, p. 181).

Existe assim estreita conexão entre a cooperação e o desenvolvimento das operações lógicas. A socialização na visão interacionista piagetiana supera a concepção de socialização como " integração " ou moldagem do indivíduo ao meio.

A cooperação, tanto na relação social como no nível intelectual, ocorre junto a um "agrupamento" de operações reversíveis e sistemáticas. O indivíduo, ao tomar decisões, tem necessariamente que considerar as conseqüências, para agir da

melhor forma para todos.

A cooperação social requer a capacidade do indivíduo de descentrar-se de suas pré-noções para entender e analisar as decisões coletivas, implicando uma relação democrática fundamentada na ação de um sujeito cognoscente, responsável e autônomo, não submetido às normas e valores perenealistas.

Ensino democrático significa a formação do indivíduo para a autonomia, tornando-o menos heterônomo. Supõe relações diferentes da autocracia, pois o sujeito é desafiado a escolher, a decidir, a gerenciar-se, ou seja, menos governado por outras pessoas e livre de concepções que justificam os fatos por destino ou vontade divina./

O trabalho educativo pode possibilitar o desenvolvimento intelectual com novas estratégias e alternativas pedagógicas ou manter métodos tradicionais já cristalizados, habilitando o indivíduo para a memorização, repetição, transmissão cultural e diretismo por parte do centro decisório sobre o que deve ser aprendido e repassado às novas gerações.

Se a evolução mental do indivíduo dá-se por níveis sucessivos: inteligência sensório-motora, prática, intuitiva, operatória e formal, temos então sobre cada um destes uma forma específica de interações sociais com características próprias.

O desenvolvimento se faz por adaptações sucessivas

(não integração como simples incorporação) fundamentando-se em instrumentos lógicos preliminares, ou seja, substratos, estruturas anteriores, que permitem progredir até o nível de atividade dedutiva e organizadora da razão.

O comportamento do indivíduo constitui-se de regulações na função de adaptar-se na própria organização da vida, realizando trocas com o meio (funcional) e elaborando esquemas de ação (estrutural). Os processos cognoscitivos são assim estruturais e funcionais.

Os primeiros instrumentos utilizados pelo indivíduo para iniciar as regulações cognoscitivas são os fatores hereditários (de ordem estrutural) constituídos pelo sistema nervoso central e órgãos sensoriais. Estes influem na adaptação intelectual (funcional), na elaboração de noções fundamentais, através da interação sujeito e meio (este como elemento indispensável) possibilitando ao indivíduo a ultrapassagem de movimentos inatos (os instintos) para uma conduta fenotípica, até alcançar o nível adulto do raciocínio lógico.

As trocas que o sujeito realiza com o meio físico-social são de natureza muito variada e modificam a objetividade como também a sua estrutura mental. O desenvolvimento ontogenético bem como as circunstâncias sociais sofrem alterações através das relações sociais existentes, de modo que a pessoa só se objetiva no relacionamento social.

1.3.3 Ambiente desafiador: promoção de desequilíbrios

Se os objetos e os conhecimentos não podem ser construídos sem as operações lógicas que lhes aplicamos, e isto é viabilizado pela capacidade do indivíduo de descentrar-se por mecanismo de "adaptação" que o habilita a agir sobre o meio, compete, então, à educação como processo de mudança propiciar condições de ocasionar avanços possíveis de serem superados e de chegarem assim a reequilibrações específicas.

Os meios físico e social como lugares motivacionais podem produzir desequilíbrios, desafiando o sujeito a ultrapassar seu estado e a procurar algo em novas direções. Para que isto ocorra é fundamental que o desequilíbrio seja inerente à necessidade (interesse) intrínseca, à constituição dos objetos e às ações do sujeito. Este, por sua vez, atinge certas formas de equilíbrio, às vezes a título de etapas provisórias.

Se ao meio físico e social cabe a função desafiadora e ao indivíduo um papel essencialmente ativo como forma de ação em atividades que consistem em observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, compor, argumentar, levantar hipóteses, etc., atribui-se, então, papel primordial ao aluno, pois será através dessas atividades intelectuais que serão formadas as novas noções e operações. As intervenções pedagógicas que objetivam as operações lógicas devem, desde a conceituação das coisas observáveis até as composições de formas dedutivas, utilizar o desequilíbrio como fonte de progresso no desenvolvimento da inteligência, promovendo

assim o processo de "equilibração majorante" - sucessivas equilibrações (Piaget).

Conforme Piaget, cada estágio do desenvolvimento cognitivo desenvolve estruturas específicas que capacitam o indivíduo a conhecer o real. A sucessão dos estágios evolutivos no desenvolvimento do indivíduo quanto à construção de suas estruturas cognoscitivas dá-se mediante a superação de desafios através de postura ativa-reflexiva, ou seja, atividade histórico-ontológica.

Essas estruturas são novas em relação às precedentes, dependendo da modificação e da conservação de elementos. Isso implica fator de decisão que a inteligência impõe ao meio por "noções de conservação". O indivíduo age com seus instrumentos cognoscitivos, que se desenvolvem sempre no duplo sentido de afinamento diferenciador em conjunto com uma crescente coerência.

Se em cada estágio evolutivo da inteligência o comportamento apresenta estruturas cognitivas diferenciadas, que o caracterizam e possibilitam a interação com o meio, faz-se necessário então que o educador conheça como se dá o processo de construção dessas estruturas nos diferentes estágios para que possibilite desafios (desequilíbrios) adequados ao respectivo estágio.

Isso significa que não basta ao sujeito possuir meio físico e social rico em instrumentos tecnológicos, culturais, etc. E preciso muito mais: saber operacionalizá-los no sentido de que o

indivíduo opere mentalmente. As atividades devem superar a fase exógena, da constatação, da cópia e da repetição, para que chegue à fase endógena, da compreensão das relações, da elaboração de operações que recaem sobre as precedentes, consistindo em abstrações.

Embora os estágios sejam caracterizados não pela justaposição de propriedades estranhas entre si, mas por uma estrutura de conjunto, visto que o equilíbrio cognitivo é sempre "móvel", por um sistema de compensações prováveis das perturbações exteriores, através da atividade do sujeito, as idades cronológicas que demarcam um determinado estágio podem variar dentro de certos limites, dependendo das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais.

As crianças provindas de um nível sócio-econômico-cultural defasado apresentam uma desvantagem cognitiva real, porque muitas vezes não tiveram a oportunidade de serem desafiadas no nível apropriado. Porém, esta defasagem pode ser temporária, desde que sejam estimuladas a superá-la numa fase etária-mental adequada. Os atrasos ou acelerações no surgimento de determinadas estruturas são provocados pela carência ou abundância do desenvolvimento espontâneo ou ainda por intervenções pedagógicas, demonstrando que a maturação constitui-se em substrato para possíveis construções, mas não as determina. Por se afastar a hipótese de comprometimento orgânico (concepção inatista) como único fator de construção intelectual, um *deficit* cognitivo pode ser atribuído ao desenvolvimento deficitário em determinadas estruturas de pensamento, como também à precariedade da

incentivação do contexto sócio cultural.

Assim, conclui-se que as intervenções pedagógicas nas atividades da escola, nessa dinâmica de interação com o aluno, só poderão participar da elaboração das estruturas cognoscitivas deste se lhe apresentarem desafios adequados ao nível de seu desenvolvimento e às defasagens constatadas.

Nos primeiros estágios de desenvolvimento, as crianças de classes menos privilegiadas econômica e culturalmente encontram-se, na maioria das vezes, mais adiantadas do que as de classe média e alta em alguns aspectos, como por exemplo nas construções espaço-temporais. Aquelas apresentam mais desenvoltura nas ações para saltar, pular, cumprir tarefas práticas, preparar um almoço, cuidar do irmão mais novo, porém no que se refere à aquisição da habilidade de elaborar sua vivência em nível da representação (expressão oral e escrita) as crianças que foram e são mais solicitadas pelo meio, através de questionamentos, livros, músicas, conversas, etc. apresentam melhor desempenho.

As que foram menos solicitadas apresentam, em média, um *deficit* cognitivo para verbalizar suas ações por meio de um discurso coerente. Isto não significa que sejam inferiores, mas sim que estão em situação de inferioridade em relação a sua capacidade de expressar-se, pois a interação do organismo com o meio não foi adequada.

Se o problema pode ser superado na época adequada e um

dos meios para consegui-lo está relacionado com os desafios provindos do meio, cabe analisar, então, como as atividades trabalhadas no período integral em que o aluno permanece na escola possibilitam formas de "equilíbrio" na trama das relações sociais, através de ações acessíveis e estimuladoras.

1.3.4 Estruturas do sujeito e a construção do conhecimento

Viabilizar um ensino fundamentado na concepção piagetiana, por métodos "operatórios ou ativos", implica que o grau de abstração dos conteúdos deve adequar-se a desafiar as estruturas cognoscitivas do sujeito. O ensino assume formas diversas no decurso do desenvolvimento, pois "como" o aluno aprende depende da esquematização do seu estágio atual, da forma de relacionar-se com o meio.

A forma de interagir, de buscar e descobrir é peculiar a cada indivíduo, não se concebendo que a atividade do sujeito e "como" este opera os conceitos sejam impostos exteriormente. A diretividade da aprendizagem consiste em criar situações em que os conceitos possam ser operacionalizados dependendo da forma como o sujeito epistêmico possa agir, esforçando-se no sentido de uma reequilibração.

A ênfase não está na sistematização pré-fixada dos conteúdos, nem de currículos estruturados, mas na adequação dos mesmos às atividades do sujeito através de situações diversificadas: visitas, excursões, pesquisas, trabalhos em grupos,

jogos, teatros, etc., beneficiando o desenvolvimento do espírito questionador e a participação do indivíduo.

Metodologia ativa não se constitui em ativismo, em fazer o que se quer sem direcionamento, mas sim em superação de desafios que impulsionam o processo de equilibração, o que é contrário à aprendizagem intuitiva, perceptiva e imagética. Partindo de níveis elementares, pré-lógicos, o sujeito chega a princípios racionais produzindo conhecimentos objetivos. Nesse sentido,

" É preciso destacar uma primeira diferença que, por si só, justificaria os esforços da escola ativa; é a que se refere às relações entre inteligência gnóstica ou reflexiva e a inteligência prática ou sensório motora. A um nível suficientemente elevado do desenvolvimento mental, a prática aparece como uma aplicação de teoria. " (PIAGET, 1988, p.165).

No estágio mais evoluído, o comportamento intelectual distancia-se do fazer concreto para o pensar baseado em conceitualizações. O desenvolvimento da personalidade passa da experiência com o mundo social, dirigindo-se, num estágio final, ao mundo ideacional.

O desenvolvimento é assim constituído por um processo de equilibrações sucessivas que, embora contínuo, implica a construção de estruturas cognitivas, as quais fundamentam construções de estruturas operatórias ulteriores.

Aprender consiste em assimilar o objeto a esquemas mentais, ou seja, consiste em aquisição em função do

desenvolvimento, baseado no ensaio e no erro, na tentativa de soluções, no surgimento de novos questionamentos, de proposição de problemas (propostas de ação ou operação que se constituem em esquema antecipador).

Na explicação piagetiana da gênese e do desenvolvimento do conhecimento podemos buscar uma teoria da aprendizagem. Aprender consiste em diferenciar esquemas que, ao mesmo tempo em que são coordenados entre si, constituem uma totalidade. E na medida em que os esquemas se diferenciam que a "assimilação" e a "acomodação" se completam. Como também é na medida em que a interação adaptativa entre o sujeito e o objeto dinamiza a construção da inteligência, que o ensinar e o aprender são ações indissociáveis.

No entanto, um educador que queira adotar métodos ativos baseados nas relações interpessoais com as crianças e na iniciativa de equipes de trabalho pode enfrentar dificuldades diversas: os alunos já foram habituados em outras aulas ou na própria família aos métodos autoritários; as classes são muito numerosas para se permitir liberdade ou os pais e mesmo os professores temem os fracassos nos exames finais de curso; ou, ainda, há a imaturidade afetiva do adulto, pois é mais fácil ser ditatorial e repassador de conteúdos prontos e decorados do que compreender o processo de construção do conhecimento e ter que participar dele. Isso tudo requer envolvimento, atualização, pesquisa e reciclagem dos conteúdos para se poder realizar uma ação pedagógica produtiva.

Concluindo, a maneira como os educadores dinamizam o ensino através de intervenções que alimentam as estruturas mentais, distancia-se consideravelmente da de contentar-se em exercer na sala uma disciplina despótica, sem conhecer o nível dos educandos, reforçando a aversão ao estudo mais do que o interesse (afetividade) no ato de aprender.

A descoberta e a compreensão são as premissas de uma metodologia ativa, tanto para o aluno como para o professor, com profunda mudança das relações de sala de aula e das relações de estrutura de poder que medeiam o processo ensino-aprendizagem, pois a "tomada de consciência" em Piaget realiza-se por um processo de interação sujeito-objeto, descartando a aprendizagem que tenha, de um lado, um transmissor ativo e, de outro, um receptor passivo.

1.4 Questões de pesquisa

A função social dos conteúdos científicos e dos métodos utilizados na instituição escolar não podem ser considerados fora do contexto histórico-social, fragmentados e pré-definidos como se o homem, a natureza, a sociedade e a história fossem "quadros estanques" no tempo e no espaço.

Através das escolas controla-se "o que ensinar", "de que forma" e "a quem se destina" no interesse de fornecer conhecimento aos que trabalham para continuar simplesmente produzindo, repetindo e aceitando, não considerando, assim, o educando "apto" para criar e desvalorizando seus conhecimentos e

experiências.

Criar é uma capacidade e uma necessidade humana e tudo o que existe e se estuda é produto da atividade humana sobre a natureza. Conhecimento científico não é só aquele produzido nos centros de pesquisa, nos gabinetes, mas em qualquer espaço geográfico e histórico onde o homem esteja, pois a ciência é produto da criação humana e está intimamente ligada à evolução do ser humano.

O aluno constrói novos conceitos, em grau de complexidade crescente, partindo de seu ambiente e dos conhecimentos que emprega, pois estes são princípios básicos de sua organização e contribuem para a construção posterior de conceitos significativos do ponto de vista social e científico, aproximando-se deles e não se afastando cada vez mais como um ser isolado e passivo.

Observar, investigar, levantar questões e dúvidas e pesquisar são, entre outras, atitudes de um ser humano criativo, na compreensão de que o que existe tem uma história e de que é na interação dos seres vivos com o meio que se dá o processo de construção, do mais simples ao mais complexo.

A concepção de conhecimento (muitas vezes inconsciente) utilizada pelos educadores trilhará um determinado caminho didático-pedagógico que poderá ou não colaborar na formação de um sujeito epistêmico, contextualizado.

Assim, o levantamento das questões que se seguem são prioritárias para investigarmos de que forma a ação educativa do CIEP de Balneário Camboriú supera ou não concepções empiristas e ou aprioristas, rompendo com as abordagens de ensino tradicionalistas e comportamentalistas:

1- A elaboração e a execução do planejamento curricular são feitas com a participação dos diferentes profissionais que atuam na Escola, considerando os interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade, garantindo a flexibilidade e a interação escola-comunidade?

2- Os conteúdos programáticos são transmitidos de forma unilateral, privilegiando o professor como pólo de tradição constituída, sem oportunidade de o educando questionar seu sentido de função ideológica frente à realidade social?

3- O ideário teórico-filosófico do CIEP encontra-se em convergência com a concepção epistemológica piagetiana, repercutindo em avanços apreciáveis na prática escolar?

4- O conceito de indivíduo inteligente consiste na capacidade de repetição e memorização ou ainda é determinado por sua bagagem hereditária sem considerar a interação sujeito-meio através dos interesses do indivíduo e das condições objetivas do meio físico-social?

5- Entre os profissionais (docentes, especialistas em educação, fonoaudiólogos, psicólogos, etc.) evidencia-se uma ação coletiva comprometida em alcançar os objetivos propostos de tal empreendimento educacional?

6- A Escola de Tempo Integral favorece a relação aluno-meio, possibilitando ao educando um ambiente escolar desafiador, repercutindo no interesse do mesmo pela escola e minimizando sua carência intelectual e moral?

7- Como se dá a organização do espaço e do tempo no CIEP na utilização de horários de sala de aula, de lazer ou vagos?

8- Que influências se constata na intervenção psicopedagógica do professor regente do ensino regular em conjunto com o professor das salas multi-meios?

9- A diminuição da marginalidade e o assistencialismo constituem a tônica das atividades operacionalizadas no cotidiano escolar, sendo os educandos submetidos à adoção de normas comportamentais compatíveis com a formação de um indivíduo submisso?

10- Os recursos didáticos auxiliares: televisão, vídeo, biblioteca, etc. são operacionalizadas por métodos pedagógicos intuitivos, considerando "ação concreta" qualquer atividade realizada pela criança?

CAPITULO II

MULTIDIMENSIONALIDADE DO FENOMENO EDUCACIONAL

2.1 Finalidade da educação: subserviência ou autonomia

Ao se considerar a intencionalidade do fenómeno educacional, uma questão fundamental permeia todo o processo: a educabilidade do ser humano. Educar (e-ducare, em latim) significa conduzir de um estado a outro, provocar mudanças. A forma como se dá a aprendizagem no conjunto das relações sociais e em que condições ela ocorre, definindo concretamente o indivíduo, é uma questão fundamental que precisamos considerar para investigarmos como se dá o processo de reprodução e/ou de transformação social.

Algumas indagações tornam-se pertinentes: Que tipo de homem se quer formar? O que significa ensinar de acordo com os interesses e a realidade do educando? Em que condições ocorre a aprendizagem e o que ela significa no conjunto das relações sociais? O que significa sujeito epistêmico, capaz de agir na sociedade em que ele vive?

Muitas respostas têm sido dadas a essas questões e, quaisquer que sejam, são marcadas por uma dimensão política, pois a educação individual não se dá indissociável da totalidade social onde está inserida. O homem traz consigo uma dimensão que é sua própria condição social e histórica que não podemos descartar, pois, caso contrário, corremos o risco de termos uma visão ideológica distorcida.

Considerar o homem como socialmente determinado ou como causa de si mesmo significa analisá-lo por extremos radicalmente opostos.

Subjacentes ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura, etc. estão presentes - implícita ou explicitamente - algumas concepções com características diversas: primado do sujeito, primado do meio ou interação sujeito-meio. Essas diversas posições implicam diferentes abordagens pedagógicas que veremos a seguir.

2.1.1 Pedagogia centrada no professor ou no aluno

Na abordagem tradicional o aluno é considerado um ser receptor passivo, uma tábua rasa tal como no início de sua vida, e o adulto um homem acabado, pronto. O ensino está centrado no professor como elemento determinante do meio e o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas exteriormente.

Dentro dessa perspectiva a atividade do ser humano resume-se em incorporação de informações prontas que devem ser armazenadas, indo das mais simples às mais complexas. O caráter cumulativo do conhecimento é evidenciado atribuindo-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e na produção do mesmo. O que lhe compete é memorizar definições, sínteses, resumos, que lhe são impostos e decorados isoladamente, sem estabelecer relações entre as diversas áreas de estudo. Pesquisar, no sentido tradicional, significa resumir, copiar, concordar, aceitar o que já está

culturalmente construído pela humanidade, sem levantar questões que requisitam posteriores investigações. A organização interna, que Piaget denomina de "equilíbrio" elaborada pelo indivíduo, não é considerada. O tipo de relação social estabelecido nesta concepção é vertical: o professor é autoridade intelectual e moral para o aluno.

Dessa forma, instrução, imitação, subserviência e passividade são valores fundamentais. As diferenças individuais são ignoradas e portanto os métodos não variam ao longo das classes nem na mesma classe. A receptividade por parte do aluno como expressão maior da metodologia aplicada impede a troca de idéias, o questionamento, o pensamento reflexivo, a dinâmica de grupo e o estabelecimento de relações entre os diferentes pontos de vista.

A tendência epistemológica em sala de aula é o modelo "empirista" de aprendizagem, totalmente determinado por estímulos. O professor é quem decide e sabe e o aluno é o receptor passivo.

Ocorre ainda uma outra postura epistemológica que defende a tese de que o ser humano nasce com categorias *a priori*, pré-determinadas, sendo suficiente o processo de maturação para que o indivíduo assimile o conhecimento através das estruturas mentais (perceptíveis). A lógica é apriorista e a produção do conhecimento é centrada unicamente nas estruturas pré-formistas do sujeito.

No entanto, para a epistemologia genética,

construtivista, o conhecimento não está no objeto (meio físico ou social, incluindo aqui o professor) nem no sujeito (aluno), mas se dá por um processo de interação centrado na **relação** indivíduo-meio.

O homem biológico não sobrevive por si como espécie que se reproduz tal e qual, conforme concepção inatista, pois é capaz de organizar-se mediante as condições objetivas materiais.

Ao criticar o reducionismo biológico, Skinner (behaviorismo) concebe o homem como produto das suas relações sociais, mas não concebe estas como produzidas a partir da condição histórica de uma sociedade. Por que, então, alguns comportamentos são reforçados e outros punidos dentro de um mesmo grupo social?

As recompensas e castigos reforçam a heteronomia natural das crianças, pois a conformidade garante segurança, elogios, valorização e respeitabilidade, educando-as para a subserviência. Tornando-se conformistas, passivas, submissas, elas não precisam tomar decisões: tudo o que devem fazer é obedecer. Os indivíduos revoltados são punidos com maior intensidade e considerados rebeldes, marginais. A revolta pode parecer um ato autônomo, mas existe diferença significativa entre autonomia e revolta. O indivíduo pode estar contra o conformismo, mas isto não significa que ele seja moralmente e intelectualmente autônomo.

Os motivos, quando dependem de recompensas exteriores, educam para a coerção, passividade, subserviência, pois os gostos,

interesses e objetivos são considerados de origem externa ao indivíduo, dependendo dos estímulos que recebe, além de ter que responder constantemente para não perder a oportunidade de ser reforçado. O indivíduo é captador do conhecimento construído pela humanidade e não descobridor e questionador deste conhecimento.

E neste ponto que podemos questionar: como formar um indivíduo autônomo, crítico e responsável se o que lhe compete é unicamente executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores, ou se o que se concebe é a existência de um indivíduo possuidor de categorias "a priori" que o capacitam assimilar o conhecimento? Como educar para a autonomia e transformação social se o aluno intelectualmente e moralmente permanece heterônomo e o interesse e a necessidade de aprender situam-se extrinsecamente ao processo de aprendizagem, concebendo-se o professor como o único responsável?

Abordaremos em seguida algumas correntes teóricas explicativas da aprendizagem: o empirismo e o apriorismo, pois parece-nos que estas são concepções que abarcam grande parte das relações pedagógicas que se constituem no cotidiano das salas de aulas.

2.1.1.1 Empirismo associacionista

"... o processo fundamental de aquisição é a aprendizagem concebida sobre o modo empirista de registro dos dados externos. Se isto é certo, seguir-se-ia então que o desenvolvimento em seu conjunto deveria ser concebido como a resultante de uma sequência ininterrupta de aprendizagens..." (PIAGET, 1983a, p. 33).

Temos aqui uma referência de Piaget ao empirismo quanto à dicotomia aprendizagem-desenvolvimento, enfatizada pela corrente empirista, no primado do meio externo, em detrimento da ação do sujeito.

O funcionamento da inteligência na corrente empirista é dado por uma imposição do meio exterior físico ou social sobre o organismo que, paulativamente, é gravada na mente do sujeito, independente de sua atividade.

No empirismo, a experiência como poder autônomo exerce pressão sobre o organismo, descartando deste sua atividade organizadora própria, isolando ainda os polos da relação dialética: razão e objetividade. Isto faz com que o empirismo seja obrigatoriamente associacionista: a generalização é dada pela repetição de acertos em situações semelhantes.

Dessa forma, o acerto não é dado pela integração da resposta correta em correlação às aprendizagens anteriores do indivíduo, desconsiderando que todo conhecimento contém uma função de organização e que "todo ato de inteligência supõe preliminarmente a continuidade e a conservação de certo funcionamento" (PIAGET, 1973a, p. 175).

Embora Bruner (1972) tenha colocado a vontade de aprender como motivo intrínseco, buscou inspiração no contexto teórico empirista para seu pressuposto lançado em 1960 de que: "qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, (...) a

qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento" (p.31). Supõe assim que o sujeito é capaz de assimilar e elaborar tudo que o meio físico-social lhe proporcionar independente do seu estágio de desenvolvimento. É ilimitado o poder de influência do meio, assim como a capacidade de experiência do sujeito.

Nas teorias psicológicas de aprendizagem, o empirismo é reforçado pelo conexionismo de Thorndike, pela "Lei do Efeito", ou seja, o fortalecimento ou enfraquecimento de uma conexão como resultado de suas conseqüências. A força da conexão aumenta quando a resposta é seguida por um efeito agradável e diminui quando seguida por um estímulo desagradável.

Já para Hull a probabilidade de aquisição de uma resposta (R) depende de dois fatores: 1) a intensidade da necessidade (N); 2) o grau de exercício ou do hábito (H).

Porém, o maior expoente da teoria do reforço foi Skinner através da teoria do comportamento operante, ou seja, de aguardar que o organismo emita a resposta mais próximo possível da desejada para, em seguida, por "aproximações sucessivas", apresentar um estímulo reforçador positivo (que aumente o comportamento desejado) ou negativamente (para subtrair estímulos que diminuam o comportamento desejado). Dessa forma, o condicionamento operante descreve um processo de fortalecimento de respostas pela apresentação ou supressão de estímulo, conseqüente à resposta.

Skinner propõe ainda que o esquema de reforçamento intermitente fixo ou variável (quanto à frequência de estímulos e respostas) é mais eficiente do que o esquema de reforçamento contínuo.

Dentro dessa perspectiva, ensinar, para Skinner, é programar adequadamente as contingências de reforçamento que provocam as mudanças desejáveis de comportamento além de propor que a instrução programada individualizada é o sistema ideal de ensino.

2.1.1.2 Apriorismo ou aprendizagem por maturação

O pressuposto fundamental da concepção apriorista é o de que a vida mental está pré-formada na célula germinal de forma inata ou submetida ao processo maturacional como condição de possibilidade, ou seja, "...a doutrina da subordinação do organismo ou da inteligência a um mundo pronto e terminado, o que vem a ser eliminar toda atividade construtora " (Piaget, 1973a, p.123).

Conceber o desenvolvimento intelectual através da "explicação gradual de uma série de estruturas pré-formadas na constituição psicofisiológica do próprio sujeito" (PIAGET, 1982, p. 352) remonta à hipótese kantiana de que a ciência é produção intelectual sem concebê-la como síntese social. A fim de rejeitar na biologia o empirismo lamarckiano (as variações morfogenéticas do organismo e da formação dos órgãos são dadas pelo efeito dos hábitos), Kant recorreu ao pressuposto apriorista, reforçando a essência humana como abstração particular inata do indivíduo,

isolado do conjunto das relações sociais.

A visão apriorista na psicologia é enfatizada pela teoria da forma definindo "cada invenção da inteligência por uma estrutura renovada e endógena do campo da percepção ou do sistema de conceitos e relações" (Piaget, 1982, p. 352). Seus principais representantes foram Kohler, Wertheimer e Koffka.

A preocupação básica dos gestaltistas refere-se às condições que possibilitam a descoberta da resposta adequada a uma dificuldade ou problema, que é sempre feita por meio de "insight", descartando a aprendizagem por ensaio e erro. O "insight" descreve uma mudança nos padrões de organização perceptual do indivíduo e depende da forma com que o sujeito organiza os estímulos da situação-problema. O sujeito não os percebe isoladamente, ao contrário, agrupa-os formando uma "gestalt" ou uma forma. Essas "formas" "são concebidas como algo que mergulha suas raízes no sistema nervoso ou, de modo geral, na estrutura pré-formada do organismo" (id., ibid.).

O esquema pode ser comparado a uma "gestalt" por constituírem-se ambos como totalidade, numa reorganização global da situação "de estruturar ele próprio o campo da percepção ou da compreensão" (Piaget, 1982, p. 353). A discordância está em que o esquema é construção para Piaget, tendo legítimo processo histórico, e se generaliza, aplica-se à diversidade do meio, enquanto a forma (gestalt) é dada, não levando em conta a elaboração anterior a ela, ou seja, encontra-se pré-formada no

sistema nervoso e no organismo psicofisiológico além de não se generalizar.

Embora ocorram esses pontos de discordância entre Piaget e *gestaltheorie*, existe concordância entre ambos de que a atividade do sujeito é intrínseca, sendo a organização biológica dada na bagagem hereditária. A grande divergência é que esta bagagem hereditária é ponto de partida na visão piagetiana, pois o sujeito epistêmico é construído num processo histórico através da própria atividade assimiladora, sem a qual nenhuma acomodação é realizável.

Na teoria da forma as coordenações do sujeito não se constituem de reorganizações da evolução de esquemas, mas sim da maturação interna das estruturas perceptivas, ou seja, a estruturação é simplesmente um processo predeterminado.

Assim, para os gestaltistas, o professor deve organizar devidamente o conteúdo de tal forma que desperte no aluno os elementos indispensáveis para a compreensão daquilo que está sendo trabalhado.

Em resumo, conceber a chave da aprendizagem pela lógica maturacionista do organismo, considerando as "formas" isentas de história e de contínuas reorganizações, consiste em negligenciar a própria atividade da inteligência, a construção de novos esquemas em função dos precedentes.

2.1.2 Pedagogia centrada na interação: indivíduo e meio físico-social

Desenvolver a autonomia nas pessoas, respeitar a liberdade do outro e oferecer oportunidade de opção requerem por parte do educador o entendimento da construção histórico-social da inteligência, pois esta não se constitui em acúmulo de conhecimentos, de informações e de habilidades sem estruturação mental. A inteligência não resulta da experiência, da simples maturação da predisposição genética ou da determinação do meio social ou físico.

Se concebemos o processo democrático como o mais criativo e produtivo, necessitamos entender como o pensamento humano se desenvolve através das relações entre os homens para compreendermos o homem criativo, transformador, sujeito da história social do seu grupo.

Apreendendo o indivíduo como produto e produtor não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade, encontraremos os pressupostos epistemológicos para a produção do conhecimento que conceba a interação sujeito-meio e sua qualidade. Qualidade porque os níveis de interação sujeito-meio processam-se de forma contínua em todos os níveis orgânicos e desde o genoma ao sensitivo, perceptivo, intuitivo, operatório e por último ao formal.

Se em cada estágio de desenvolvimento as estruturas cognoscitivas são específicas e constituem-se em instrumentos de

regulação, então as relações estabelecidas através da ação educativa devem propiciar a formação intelectual, afetiva, social e moral. O educando tem necessidade de se expressar de acordo com o estágio de seu desenvolvimento e o educador deve conhecer este processo e reconhecer que o ambiente escolar, além dos conteúdos, deve proporcionar segurança, estabilidade emocional, possibilidade de escolher, decidir, opinar e questionar. Avaliar os resultados do trabalho elaborado pelo aluno e pelo professor levará a comprovar opiniões e posições diante de diversos conceitos aceitos universalmente.

O conhecimento do que há de universal na relação dialética com o que há de particular leva a distinguir as particularidades e as especificidades de cada indivíduo.

Dessa forma,

*" A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, **esquece** que as circunstâncias **são modificadas** precisamente **pelos homens** e que o próprio educador precisa ser educado." (MARX apud CURY, 1989, p. 65.)*

O professor que toma consciência de seu papel na formação de indivíduos, não como único responsável, mas como elemento participante, defronta-se com uma certa tensão pela busca de subsídios que o capacitem a dinamizar o processo educativo. E uma das questões primordiais nesse sentido é que os interesses são intrínsecos ao processo e não extrínsecos.

Planejar e organizar atividades que mantenham o interesse intrínseco à aprendizagem exigem do educador formação pedagógica e psicológica para tal entendimento.

O educando pode ser manipulado e controlado pela alteração de situações controladas pelo professor como também a experiência física pode ser a fonte do conhecimento, desprezando outros aspectos da conduta humana como o raciocínio, interesses, sentimentos, desejos e idéias.

Piaget realçou a interação do indivíduo com o ambiente e quanto mais rica ela for, do ponto de vista de troca, mais possibilidades tem de desenvolver-lhe o raciocínio lógico. Desenvolver autonomia nas pessoas que educamos, respeitando a liberdade do outro, e dar-lhes a chance de escolher e de participar são frutos de um processo sócio-político no qual o papel da educação deve ser alterado.

A Escola não pode ser assim um espaço exclusivamente voltado para a instrução, o repasse de informações, o acúmulo de conhecimentos, para o saber fazer pela imitação ou pela experiência, para a cópia de modelos prontos. Ela é também um espaço de socialização, onde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva, afirmando-se como indivíduo, como ser que tenta aumentar sua atuação sobre o meio e, ao intervir, modifica-o e modifica-se a si mesmo.

Esse é um dos grandes desafios para a Escola e em

especial para a escola de tempo integral, pois o número de horas que o aluno nela permanece é alterado de 4 para 9 ou 10. Ocupar este tempo com atividades que possibilitem a construção da inteligência através de relações sociais voltadas para a formação de indivíduos autônomos, além de mantê-los interessados pelo processo de aprendizagem, exige o entendimento teórico de conceitos centrais para a análise do cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, Piaget (1972, p. 40-1) declara que:

" Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaboração, até à conclusão dos instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica."

A conquista das operações lógicas traz consigo mudanças na vida social da criança. A articulação e coordenação de suas intuições possibilitam a formação de operações, tornando a criança apta a cooperar com a capacidade de coordenar pontos de vista e de realizar a reciprocidade.

A autonomia intelectual e moral dá-se pela construção e descoberta de conceitos universais, sejam estes referentes a conhecimentos científicos ou a valores morais. Proporcionar a possibilidade de pensar sobre a razão dos fatos e incentivar o confronto de pontos de vista significa levar em consideração os fatores relevantes para questionar, decidir e agir da melhor forma. Quando diferentes pontos de vista são analisados, a liberdade no modo de pensar não é conduzida por leviandade ou por arbitrariedade. A coerção não encontra espaço, pois a construção de conceitos universais dá-se através da coordenação de pontos de

vista.

A relação de afeto, o respeito pela idéia do outro, a consideração pelos fatores que interferem nas decisões e a reparação dos erros cometidos constituem construções e reflexões do sujeito através da interação com o meio. As idéias não são conceitos dados prontos, estáticos, mas sim coordenações de ações, estabelecimento de relações, dirigidos por esquemas que atribuem objetivos à ação, ou seja, investigações, análises, tentativas sistemáticas, que consistem em diferenciações ou acomodações graduais.

Castoriadis (1986, p. 126) enfatiza:

"A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico."

Neste sentido, ocupar o tempo do educando sem objetividade racional significa excluí-lo da dinamicidade do real, da participação do processo de essência humana através da sociabilidade, liberdade e criatividade, que exigem trabalho ativo, ou seja, inteligência em ação, o que é contrário ao mecanismo de pressão.

A autoridade dos adultos ou no caso a da escola, quando imposta, negligencia as idéias coletivas, descarta a cooperação, o intercâmbio do pensamento e da discussão, não educando para o espírito crítico, o exercício da democracia, enfim não contribuindo

para a formação do indivíduo com capacidade de abstração reflexiva. Um contexto educacional que impõe textos didáticos prontos e indiscutíveis, sem desmontar o funcionamento ideológico dos vários tipos de discursos, na tentativa de considerá-los neutros e imparciais, não leva em conta o desenvolvimento das estruturas cognoscitivas do sujeito, muito menos sua autonomia intelectual. Esta, quando oportunizada, capacita o estudante a fazer suas próprias escolhas e interpretações nas situações que encontrará dentro e fora do contexto escolar.

O currículo não é visto como um processo tecnológico, como forma de produzir um produto específico, como modelo industrial da educação, pronto para ser absorvido pela sociedade como elemento capaz de reproduzir, sem questionar, o que também não significa que os conteúdos científicos deixam de ter importância. Embora o acesso ao saber científico seja proporcionado ao aluno, este não o recebe pronto, mas elabora, compreendendo e participando do processo de sua construção: levantando dúvidas, pesquisando, buscando verdades, opinando, estabelecendo relações com suas idéias e com as dos outros. A estrutura psíquica do indivíduo é orientada para a participação e a auto-estima.

Uma pessoa heterônoma é geralmente governada por outrem sem questionar os interesses em jogo e as perspectivas viáveis. O que provém dos livros ou das pessoas mais idosas é na maior parte considerado verdadeiro, levando o indivíduo a desconfiar de seu próprio pensamento. Por isso a coordenação de pontos de vista entre colegas muitas vezes é mais eficaz do que a

correção feita unicamente pelo professor.

A decisão coletiva, a disciplina, a responsabilidade e a autonomia são resultados do estabelecimento de relações realizadas pelos indivíduos envolvidos no processo. A adoção ou exclusão de decisões exige a reflexão sobre as causas e as conseqüências possíveis, superando desafios viáveis ao nível das estruturas cognoscitivas até então formadas ou em formação.

A utilização e a organização do tempo ampliado, a sobrecarga de determinados espaços, ou ainda a criação de espaços e como se estabelecem as relações sociais entre alunos de diferentes idades e entre os professores retratam os objetivos fundamentais que são operacionalizados na proposta .

A ressocialização dos educandos como programa assistencialista-repressivo é predominante, suprimindo os problemas de subsistência, ou a ação pedagógica caminha para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral?

Um currículo escolar que objetiva a formação do indivíduo autônomo, não pode se restringir à simples formação de automatismos, respostas emitidas sem flexibilidade e elaboração realizada pelo educando.

Piaget vê a educação como um todo indissociável, entre o intelectual e o moral:

" ... não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro

lado o individuo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição, sem descobrir por si mesmo a verdade; se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente." (PIAGET, 1972, p. 75).

As regras morais, os padrões de comportamento, são trabalhados na instituição escolar através do conteúdo desenvolvido nas diferentes áreas do currículo, como também pela metodologia aplicada.

A apropriação do saber, a difusão de novas técnicas, a organização serial do espaço, o controle e a administração do tempo sem a participação dos educandos visam à normatização dos indivíduos no sistema social, numa sociedade dividida em classes, grupos étnicos, etc.

As relações sociais imperantes na escola prefiguram as relações sociais do mundo da produção. Pela aparência de alto grau de abertura e esperança de mobilidade social, as mudanças ocorrem em nível de montagem de currículos, usos de espaços físicos, série de práticas, leituras, rituais, etc.

Se pretendemos a formação de um individuo capaz de agir no sentido de realizar mudanças, e sendo a inteligência não uma cópia da realidade, mas estabelecimento de relações, isto implica então o individuo não somente extrair o conhecimento do meio, mas também agir sobre ele e projetá-lo para um nível mais elaborado.

Os métodos mais indicados seguem uma linha heurística,

dando ênfase à interação do indivíduo com o mundo exterior, adquirindo objetividade pela relatividade dos fatos, pelo estabelecimento de relações e comparações nos diferentes pontos de vista com os de outras pessoas, verificando diferenças e semelhanças.

A cooperação dos alunos entre si, além dos variados campos de pesquisa, inviabiliza o professor como único agilizador do processo, como "dono da verdade". O espírito de pesquisa e de descoberta é viabilizado, contrapondo-se ao ensino fundamentado na repetição, memorização e automatismo.

A maneira como são operacionalizadas as atividades trabalhadas na escola pode oferecer o suporte para o desenvolvimento da competência moral e social e de estruturas cognoscitivas que fundamentam a autonomia.

A passagem de uma fase de anomia para uma de heteronomia e por último à de autonomia elimina gradativamente a verticalidade da relação entre o indivíduo e outra pessoa. O desenvolvimento das operações lógicas permite avaliar a troca com outras pessoas, marcadas pela reciprocidade de relações, e evoluir de uma perspectiva subjetiva para a objetividade.

Em resumo, a autonomia intelectual e moral será garantida pela aquisição e desenvolvimento de instrumental lógico-racional, sendo ilusório acreditar-se que a objetividade possa ser atingida repentinamente (apriorismo) ou espontaneamente

pelo espírito. Ao contrário, supõe um trabalho contínuo de descentração deste na elaboração de conceitualizações através de operações fundamentais do pensamento.

2.1.2.1 Operação: fundamento psicológico do pensamento

" O esquema sensório-motor, unidade (...) da inteligência pré-simbólica, integra a si os esquemas perceptivos e os esquemas recorrentes da ação habitual. (...) O esquema simbólico integra a si os esquemas sensório-motores com diferenciação das funções, acomodação imitativa prolongando-se em significantes com imagens e assimilação determinando os significados. O esquema intuitivo é (...) uma coordenação e uma diferenciação dos esquemas dotados de imagens. O esquema operatório (...) promovidos à categoria de operações reversíveis (...) Finalmente, o esquema formal nada mais é (...) que um sistema de operações de segundo grau (...) que opera sobre grupamentos concretos. " (PIAGET , 1983b, p. 153-54).

Por que o termo "operação" constitui-se em reversibilidade? Quando aparece a "operação" no comportamento da criança? E nos períodos precedentes, o fundamento psicológico do pensamento dá-se por cópia ou impressão da exterioridade?

Se acompanharmos o desenvolvimento dos esquemas sensório-motores até a efetivação do período formal segundo a citação acima, está claro que cada passagem é fundamentada ao mesmo tempo por uma coordenação e por uma diferenciação.

A razão construtiva em todos os estágios na interação dialética com o objeto de conhecimento se processa por dois tipos de transformações interdependentes: a) a transformação do objeto, derivada da aplicação de esquemas assimilativos do sujeito e b) a

transformação destes ao acomodá-los às peculiaridades dos elementos assimilados.

A construção subjetiva deriva da coordenação das ações exercidas pelo sujeito sobre o objeto e é a "operação", o "agir sobre", o fundamento psicológico do pensamento, não se dando em nenhum estágio de desenvolvimento a aprendizagem por cópia ou impressão do exterior sobre a mente do indivíduo.

A "família hierárquica de hábitos" de Hull, pelas simples associações hierárquicas (novo estímulo - nova resposta), não dá conta de explicar que cada nova aquisição consiste em assimilação de um objeto a um esquema anterior pela diferenciação e integração. A estrutura nova é reconstrução da precedente, ou seja, produto dessa reconstrução em um novo plano, generalizando-se, ampliando a precedente.

As passagens, desde o nível sensório-motor até ao pensamento hipotético-dedutivo, são caracterizadas ao mesmo tempo por uma nova coordenação e por uma diferenciação dos sistemas. Ocorre uma continuidade devido à reestruturação e à diferenciação de novos esquemas. O desenvolvimento evolutivo dá-se por um processo sem rupturas, pois nenhuma estruturação nova é conduzida sem levar em conta os esquemas precedentes, já que "o registro de todo dado exterior supõe a existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito" (Piaget, 1988, p. 48).

A inteligência é, assim, a coordenação das ações desde os estágios mais elementares e a operação é a transformação do objeto, ou seja, é a ação e não se reduz a uma figura ou a um símbolo. A designação de "operação" nos estágios posteriores (concreto e formal), diferenciando-se de "ação" nos estágios precedentes (sensório-motor e pré-lógico), é devida, no pré-operatório, ao fato de as operações se construírem pouco a pouco sem atingir a reversibilidade lógica e as estruturas de conjunto adequadas permanecerem dominadas pelo aspecto figurativo guiado pela percepção. A criança de 2 a 7 anos raciocina (opera) sobre as transformações, mas as subordina às configurações enquanto que no período das operações concretas as "ações" ainda não comportam o plano hipotético-dedutivo, mas já detêm a conservação.

O aspecto operativo como fundamento do pensamento é relativo às transformações e se refere "a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações". (Piaget, 1970, p. 248). As operações são ações interiorizadas, reversíveis (possibilidade de uma ação inversa) e se constituem quando houver a noção de conservação (da substância por volta dos sete-oito anos, a do peso por volta dos nove-dez anos e a do volume aos onze-doze anos), pois, "...em todos os níveis, a inteligência é uma assimilação do dado às estruturas de transformações, (...) e essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento - e não apenas em, simplesmente, copiá-las" (Piaget, 1988, p. 37-8).

A escola pode, simplesmente, transmitir o conhecimento, geralmente pela aula expositiva ou por métodos imagéticos,

acreditando que basta expor com clareza lógica, acrescentando imagens sensoriais, visuais e auditivas, como se o fundamento psicológico do pensamento estivesse no aspecto figurativo do pensamento e não no operativo.

Em resumo, a operatividade não está pré-formada e nem é explicada por intervenções unicamente exteriores ao indivíduo, mas é, sim, produto de sucessivas construções, e o objetivo educacional deve ser o de formar a inteligência e não simplesmente de mobilizar a memória e acumular informações.

Dentro dessa perspectiva, em todos os níveis a elaboração de conhecimentos supõe a ação do sujeito desde os instrumentos mais elementares.

2.1.2.2 As relações epistemológicas entre "aprendizagem e equilíbrio"

"... aprendizagem no sentido estrito às aquisições que decorrem essencialmente de uma contribuição particular externa, diferenciando-as do processo de equilíbrio, que regula o desenvolvimento dos esquemas operativos, de acordo com contribuições internas ao organismo." (PIAGET apud FURTH, 1974, p. 266).

O conceito de aprendizagem propriamente dita (*stricto sensu*) para Piaget constitui-se na medida em que um conhecimento seja adquirido em função de uma ação do sujeito interagindo com o meio pelo processo de equilíbrio. Nesse sentido, a aprendizagem refere-se à elaboração de estruturas como conteúdo, instrumentos dos quais o pensamento se utiliza para operar sobre as implicações exteriores, distinguindo-se da forma como o mesmo é generalizável.

O conteúdo da estrutura está vinculado à aprendizagem enquanto a forma refere-se à generalização do mesmo pelo processo de equilíbrio resultante da aprendizagem, mas como condição imprescindível para o funcionamento e diferenciação dos esquemas.

Se o conhecimento é adquirido na visão construtivista pela diferenciação e integração de novos esquemas, torna-se evidente uma relação epistemológica entre a aprendizagem e a equilíbrio.

A forma, ou seja, a lógica utilizada para a "ação" do sujeito se constrói nos momentos em que o conteúdo é enriquecido, não como justaposição ou acúmulo de informações, mas sim como totalidade de diferenciações devido à assimilação e à acomodação como processo de gênese de esquemas novos. É preciso, então, distinguirmos a aprendizagem da equilíbrio e termos claro a interdependência de ambos na concepção piagetiana.

Para Piaget, o conceito de aprendizagem no sentido estrito, reafirmamos, corresponde à totalidade de diferenciações, resultado da acomodação como origem das estruturas novas, mediante a construção da diversidade de conhecimentos. Como tal apresenta dois tipos de experiência: uma física (empírica) "onde o conhecimento é abstraído dos objetos, " o sujeito age sobre eles "para dissociar e fazer variar os fatores" (Piaget, 1988, p. 78); e a lógico-matemática (reflexiva) quando os conhecimentos não são tirados dos objetos, mas das ações exercidas sobre eles.

Portanto o que não é aprendido é o processo de equilíbrio: ele faz parte da essência humana no sentido de um sistema de regulações que são inatos em si e é o fator fundamental do desenvolvimento cognitivo.

Piaget supera as dicotomias hereditariedade-meio e maturação-aprendizagem com o conceito de "equilíbrio" dado pelos processos de "assimilação" (integração a estruturas prévias) e "acomodação" (alteração de estruturas cognoscitivas).

Se na realidade a aprendizagem implica uma estrutura de assimilação ativa pelo sujeito operatório, analisaremos, a seguir, as relações possíveis entre aprendizagem e equilíbrio: a) existe a independência entre os dois processos; b) a equilíbrio é pré condição da aprendizagem, pois esta pressupõe "a intervenção de atividades não-aprendidas, que acarretam a sua equilíbrio" (Furth, 1969, p. 268); c) a aprendizagem é pré-condição da equilíbrio, pois esta requer esquemas de assimilação para se processar dando continuidade e acarretando nova aprendizagem; d) equilíbrio e aprendizagem são condições interdependentes e pela sua interação resultam em completa reciprocidade no período do pensamento hipotético-dedutivo. Concordamos assim com Furth ao declarar que "toda aprendizagem pressupõe uma lógica, e, como esta lógica decorre de um processo de equilíbrio é, portanto, uma disposição necessária da aprendizagem" (1974, p. 269).

Fica evidente que o processo de equilíbrio intrinsecamente acarreta uma necessidade de construção, sendo que a

construção do conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que os precedentes são resolvidos.

Concluindo, o processo de equilibração é "majorante" no sentido de ele não assegurar uma certa conservação estabilizadora e pelo fato de a aprendizagem dar-se por motivação estrutural. A motivação não é externa, mas endógena, construída pelo sujeito na interação do endógeno com o exógeno. A aprendizagem, para Piaget, não se dá por cópia ou associação mecânica, determinada exclusivamente por fatores externos, portanto submeter o aluno a um processo de condicionamento é descartar o aspecto energético de suas estruturas cognoscitivas.

2.2 Inteligência, vida social e afetividade nas atividades de extensão do tempo

2.2.1 A situação da inteligência e os fatores sociais

O tempo ampliado na unidade escolar coloca professor e aluno em situação desafiadora, exigindo o seu preenchimento em atividades diversificadas, como por exemplo: aprofundamento do conteúdo programático das disciplinas do ensino regular, estudos extras-curriculares e atividades recreativas, esportivas e culturais.

Existe a possibilidade, nesse espaço de tempo cronológico, de o indivíduo ampliar suas relações sociais, internalizando novos conteúdos, padrões de comportamento e valores.

Nessa interação com o meio, o indivíduo, aprimorando-se, ao mesmo tempo se reconhece no mundo também modificado por ele.

O homem reconhece-se no mundo pela "**tomada de consciência**". "É que a consciência nasce da desadaptação e progride, assim, da periferia para o centro" (Piaget, 1982, p. 146), reagindo, intervindo, enfim, agindo em prol de seu desenvolvimento. O homem utiliza os objetos (periferia) pelo seu ato intencional (centro), da tomada de consciência, "recorrente da direção inculcada à ação e já não, apenas, do resultado da ação" (id., ibid.). O homem e o mundo encontram-se em constante modificação. O conhecimento é construído pela intervenção recíproca contínua do sujeito e do meio. A evolução cognoscitiva, além de promover a qualidade da interação dos mesmos, é antecipadora de futuras interações e reestruturadora do que até então foi construído. Ocorre uma reconstrução do que está acomodado num plano superior. Isto supõe que o desenvolvimento da inteligência dá-se por uma atividade funcional (ação do indivíduo) na formação de estruturas cognoscitivas, ou seja, reconstrução na elaboração de um esquema de ação em uma conceitualização.

Tanto os estímulos provindos do meio como situações de intervenção, quanto as estruturas cognoscitivas do sujeito como instrumentos de reação promovem a construção da realidade, a formação de novas conceituações num processo então cíclico e não linear.

Do ponto de vista funcional, para Claparède, (apud

Piaget, 1983, p. 230) é importante e imprescindível que haja "uma desadaptação, porque, quando uma conduta é bem adaptada e funciona sem dificuldades não há razão de procurar analisar conscientemente seus mecanismos". Assim, não é qualquer objeto (provindo do meio) que possibilita a construção ativa de conhecimentos. O indivíduo elabora e diferencia os aspectos mais imediatos do objeto (ou situação) e outros significados mais específicos do mesmo, possibilitados por suas estruturas cognitivas de analisar, de relacionar, de sintetizar e de antecipar dados acerca do objeto em questão.

Piaget coloca o fator da interação como um dos responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência e o justifica:

" Os conhecimentos não partem , com efeito, nem do sujeito (...) nem do objeto (...), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos." (PIAGET, 1973a, p. 39-40).

As estruturas cognoscitivas (instrumentos para a construção da inteligência) não são sempre as mesmas, sofrem mudanças, reestruturações. No processo epigenético, ocorre a organização de novas estruturas, a partir dos esquemas inatos, e o indivíduo reage às perturbações providas do meio, pois a construção dos esquemas sensório-motores vai além das estruturas orgânicas do período embriológico.

Se o real é modificado, as estruturas mentais (lógico-matemáticas) transformam-se para apreendê-lo, dando-se a superação de desafios ou de estágios evolutivos do desenvolvimento

intelectivo. Piaget considera a interação organismo e meio um dos fatores que promove a evolução mental. O homem não é um mero ser biológico, que reage, mas um ser racional, espiritual, moral, que reestrutura e modifica o meio.

A socialização é uma estruturação que, pela relação de reciprocidade entre meio e indivíduo, implica consciência, superando a relação unidirecional de estímulo e resposta pretendida pelo(s) behaviorista(s). É por meio da ação e não pela exclusiva contemplação ou receptividade que ocorre o desdobramento do potencial e da inteligência humanos. A não aceitação de tudo que provém do mundo de forma estática significa a intervenção, a ação do homem sobre o meio.

Piaget reforça mais ainda a interação e a ação do sujeito ao declarar:

"... a vida social, penetrando na classe pela colaboração efetiva dos alunos e a disciplina autônoma do grupo, implica o ideal (...) de atividade que (...) descrevemos como característico da escola moderna: ela é a moral em ação, como trabalho "ativo" é a inteligência em ato." (PIAGET, 1988, p. 184).

Está claro que atividade para Piaget significa desenvolvimento das operações lógicas, como colaboração e disciplina autônoma referem-se ao processo de desenvolvimento das operações no convívio social. A socialização implica assim criação de condições que superem a coação dos adultos sobre o comportamento das crianças. A autonomia é circunstância necessária para que os alunos pratiquem a democracia. Socializar, nesse sentido, implica criar condições de cooperação e saber operacionalizá-la,

assegurando o desenvolvimento da personalidade e de instrumental lógico-racional.

O modelo racional do pensamento adulto, resultado de construções derivadas de sucessivas gerações, é fornecido às novas gerações, mas estas só incorporam com possíveis alterações, ou não, após o entendimento, a compreensão do conhecimento novo, seja este cognitivo, afetivo ou moral.

Na construção do conhecimento, dada pela interação indivíduo-meio, temos que considerar estas duas dimensões: uma social e outra ontogenética. Social porque a construção cognitiva não consiste numa simples recapitulação da filogênese como ação exclusiva do meio (lamarckismo e empirismo), como também não é exclusivamente inata no ser humano, mas se constrói em função das relações de reciprocidade, pois o fenótipo constitui-se no resultado da interação do genótipo com o meio; ontogenética porque esta construção constitui-se por um processo sequencial marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas, sendo a maneira de compreender os problemas e resolvê-los dependente da estrutura mental que se apresenta em cada situação como resposta do genótipo às tensões do meio.

Se o genótipo responde às tensões do meio para a formação da lógica, isto significa que a lógica é formada por "abstração reflexiva" não dos objetos, mas das ações do indivíduo exercidas sobre eles pelo processo de "adaptação". Tal mecanismo interno (adaptação) refere-se ao processo de "equilibração" (fator

ativo) que se traduz pela maneira pela qual o indivíduo responde às perturbações do meio. Piaget chama de "assimilação" a absorção pelo indivíduo do que é oferecido pelo mundo, e de "acomodação" o processo de modificação do organismo para adaptar-se às novas experiências que surgem.

O indivíduo é o próprio agente de seu desenvolvimento e muitas experiências podem ser entraves e não elementos facilitadores do desenvolvimento. A adaptação consiste na assimilação e na acomodação orientando-se a um "equilíbrio móvel", opondo-se à instabilidade e autorizando o progresso espiritual e a organização mental.

O relacionamento do indivíduo com o meio, atenuando o subjetivo a favor da objetividade supõe a cooperação, com operações reversíveis próprias das relações coletivas. Como declara Piaget,

" A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação. " (1973b, p. 95).

Isso implica que as condições dadas pelo meio para que o indivíduo possa agir devem possibilitar-lhe participação, tomada de decisões, superação de desafios frente aos seus interesses, para que se forme um indivíduo autônomo, responsável, capaz de melhorar seu meio social como também a si próprio.

2.2.2 Relações interindividuais coercitivas ou cooperativas

" A escola tradicional reduzia toda socialização, intelectual ou moral, a um mecanismo de pressão. A escola ativa, em quase todas as suas realizações, distingue, ao contrário, cuidadosamente, dois processos de resultados bem diferentes e que só se tornam complementares com muito cuidado e tato: a pressão do adulto e a cooperação das crianças entre si. "(PIAGET, 1988, p. 182).

Como suprir as insuficiências da disciplina coercitiva por uma interiorizada, superando a moral do puro dever, sendo a disciplina na relação pedagógica condição indispensável para uma prática comprometida com a formação de um sujeito autônomo? Como se dá o processo de internalização dos valores morais e de justiça? Estes valores sociais uma vez internalizados pela criança permanecem inalterados ao longo de seu desenvolvimento?

A abordagem piagetiana baseia-se no pressuposto de que, subjacentes aos atos e julgamentos morais, existem estruturas cognitivas que se diferenciam dos estágios da ontogênese mental. Desde o nascimento a criança é submetida a múltiplas regras disciplinares e mesmo antes de falar sente que certos limites lhe são impostos, não correspondendo às suas necessidades e interesses. Nos primeiros estágios de desenvolvimento da criança fazemos com que ela aceite como completamente acabadas as afirmações, dispensando-a da reflexão. Isto reforça o egocentrismo em lugar de propiciar-lhe momentos de descentração.

A escola seleciona nos indivíduos que constituem seu público os traços que mais convêm às relações sociais educacionais isomorfas às relações sociais de produção dominantes, além de

utilizar geralmente métodos coercitivos para gerar os traços de personalidade imprescindíveis para a preservação da sociedade classista.

Bowles, Gintis e Meyer (apud Enguita, 1989) estimaram os traços de personalidade de duas centenas de estudantes no ensino secundário norte-americano. Os índices obtidos foram os seguintes por classificação hierárquica: a) traços recompensados: perseverante, formal, constante, aceita a escola, as ordens, pontual, adia a gratificação, motivado externamente, predizível, mostra tato; b) traços penalizados: criativo, agressivo, independente; c) traços neutros: franco, solitário e temperamental. Como podemos constatar, os traços recompensados nas escolas obstruem a dinâmica do processo de construção das estruturas cognoscitivas, impedindo a superação do sujeito do estado heterônomo para o autônomo.

Kant (1959, p. 78) analisa o respeito como derivado da lei: "não se deve admitir uma espécie particular de sentimento que seria exterior à lei moral e lhe serviria de fundamento". Contra Kant, Durkheim (apud Piaget, 1988, p. 182) afirma que o respeito não deriva da lei como tal mas do "grupo social encarnado nos indivíduos".

Para Durkheim, a moral era concebida como uma autoridade à qual se deve obedecer. Piaget discorda de Kant e de Durkheim, pois para ele o sistema democrático requer a cooperação e a solidariedade como força motriz da moralidade. As características

do mundo moderno nos levam a ter que encontrar e nos relacionar com pessoas de diversas culturas com religiões e formações diferentes, sendo inconcebível a padronização e a homogeneização dos indivíduos. Daí a importância de frisar que a cooperação, para Piaget, é um método e o desenvolvimento moral se processa em estágios caracterizados por uma estrutura de pensamento.

O primeiro estágio sensório-motor caracteriza-se pela ausência de regras, pois a criança não distingue a regularidade imanente de suas próprias ações daquela imposta pelos adultos ou pela rotina (ex: banho-refeição-sono).

O segundo estágio é o do egocentrismo que se estende dos 2 aos 6 anos de idade aproximadamente, quando se consideram as regras sagradas e intocáveis. Nesse estágio o que predomina são os "monólogos coletivos" pela dificuldade de interação com os companheiros. Em relação aos adultos as interações verbais da criança restringem-se basicamente a solicitar algo ou a receber ordens.

O estágio da cooperação surge por volta dos 7 anos de idade, quando a necessidade de entendimento mútuo reflete-se tanto no jogo como no diálogo. Ocorrem modificações fundamentais em direção à autonomia. Coincidindo com a idade média em que a criança ingressa na vida escolar, não se justifica uma relação coercitiva do professor com o aluno, pois este já consegue opinar e expor suas idéias e pareceres e aceita mudanças nas regras desde que haja consenso.

As relações de cooperação são regidas pela reciprocidade, exigindo que os sujeitos se descentrem para compreender o ponto de vista alheio. Nesse aspecto Piaget se opõe às interpretações de Durkheim, pois para este "a concepção de sociedade entendida como um 'ser', afirma a unidade dos fatos morais e identifica uma mesma origem para as noções do dever e do bem" (apud La Taille et al., 1992, p. 59-60). A concepção de sociedade para Piaget compreende, ao contrário, um conjunto de relações interindividuais caracterizadas por coação ou por cooperação, negando a unidade dos fatos morais, além de afirmar que as noções do dever e do bem têm gêneses diferentes. Assim, a obrigatoriedade origina-se nas relações de coação enquanto o bem é um produto da cooperação. A partir desta ótica é possível compreender que

*" A razão disto é clara: o respeito unilateral, que é a fonte da consciência do dever, consiste em uma combinação **sui generis** de medo e amor, a qual implica por conseguinte um elemento de 'desejabilidade'. Mas a recíproca não é verdadeira: há ações boas sem elemento de obrigação." (PIAGET apud LA TAILLE et al., 1992, p. 61).*

A cooperação, por ser um método, tem como critério básico o da reciprocidade, da coordenação do ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro, não se concebendo a padronização dos comportamentos, mas sim a coordenação das diferenças existentes. A coação, ao contrário, consiste em um conteúdo, um modelo pronto, estático, a ser seguido.

Por volta dos 10-11 anos de idade a codificação das regras é proposta pela autonomia conquistada pelas crianças, que perdem a docilidade e a obediência e não aceitam passivamente

as ordens estabelecidas por imposição unilateral.

Dessa maneira, a simples obediência não significa boa disciplina, assim como as sanções expiatórias (quando a qualidade do castigo é estranha àquela do delito; por ex.: privar de sobremesa alguém que mentiu) e também as sanções por reciprocidade (excluir do grupo alguém que mentiu) não são compatíveis com o método cooperativo. Disciplina não é o oposto de liberdade como também a coação e o arbitrio devem ser evitados. A relação democrática consiste numa conquista gradual e deve ser praticada desde a infância, embora não se trate de um produto final e acabado, pois a moral e os conhecimentos não são coisas prontas e estáticas. O trabalho escolar, quando preocupado em propiciar ao aluno as condições de ser participante e não subalterno, exige esforço, dedicação, entendimento teórico, além de estratégias didáticas capazes de dinamizar a cooperação entre os agentes do processo educativo.

A empatia é a tônica na relação pedagógica e facilita para os alunos a busca de novas soluções, oportunidades de debate e investigação, a não submissão ao conformismo exterior e a elaboração de uma disciplina pela qual a organização social possibilita a formação do sujeito autônomo. Fica afastada assim a atitude professoral e se estabelece um ombreamento de relações entre o adulto e as crianças.

As verdades não são transmitidas de forma unilateral, mas construídas socialmente. Dentro dessa perspectiva, segurança,

respeito aos interesses e diálogo são questões fortes nas relações dentro do grupo, propiciando aos sujeitos o reconhecimento de seu *status* como pessoa e o máximo de utilização de suas próprias possibilidades em proveito de si próprio e do grupo.

2.2.3 A vida afetiva e a vida cognitivas: relações de afinidade entre o meio e o organismo

Ao mesmo tempo que a criança apresenta capacidade de centrar sua atenção em algo fora dela, distinguindo o eu e o mundo, ela se interessa por este exterior constituído por suas condições afetivas (interesse) e por suas condições intelectuais (cognitivas) de agir sobre o mesmo. Efetua-se um paralelismo entre descentração afetiva e a descentração cognitiva, não porque uma domine a outra, mas porque ambas se produzem em função do mesmo processo.

As diferenças estruturais dos níveis de desenvolvimento caracterizam as operações lógicas reversíveis nos últimos períodos (operação concreta e proposicional), sendo que nos primeiros (sensório-motor e pré-operatório) por esquemas sensitivos, perceptivos, motores e intuitivos.

Ao longo dos períodos da construção intelectual assiste-se a um grande processo de conjunto, caracterizado pela passagem da centração subjetiva à descentração tanto cognitiva, quanto social e moral. No início, a inteligência, centrada sistematicamente na ação própria e nos aspectos figurativos momentâneos nos quais se apóia, entra em processo de descentração,

construindo sistemas operatórios de transformações. As invariantes ou conservações se afastam de aparências figurativas ilusórias.

A redução gradual do egocentrismo diminui a irrealidade, elaborando o real, o mundo objetivo e a construção do raciocínio lógico. O egocentrismo é responsável pelo pensamento pré-lógico, pré-causal, mágico, animista e artificialista.

Outros fatores fundamentais na construção da inteligência são: o papel da "experiência física" sobre os objetos, que consiste em agir sobre os mesmos para abstrair as propriedades, e a "experiência lógico-matemática" à qual se refere ao "agir sobre os objetos, mas para conhecer o resultado da coordenação das ações". Evidencia-se então, mais uma vez, que é o indivíduo que coordena as ações e que estas não provêm dos objetos, do meio social ou físico, mas há sim uma interação sujeito-objeto. O meio físico coloca situações ao indivíduo, mas este é que tem de coordená-las.

O conhecimento é inconcebível sem assimilação do real, das estruturas cognoscitivas do sujeito. O sujeito epistêmico desempenha um papel ativo (equilíbrio) na produção de conhecimento sob a forma de uma estruturação, não como na teoria de Kant, imposta *a priori* pelo sujeito a toda experiência, mas através de uma construção progressiva, de forma dinâmica e não estática.

Essa construção progressiva das estruturas operatórias dá-se a partir da coordenação geral das ações do sujeito pela

efetivação de "abstrações reflexivas" (diferenciações), mesmo as empíricas e de "reorganizações" (integrações), em todos os níveis da psicogênese.

Em todos os domínios do conhecimento, a ação do sujeito é indiscutível desde o "saber fazer" sensório-motor até o levantamento de "hipóteses-dedutivas".

A coordenação da ação do sujeito não constitui um começo absoluto com o surgimento da linguagem através da incorporação das palavras ou por simples seqüência de aquisições empíricas. De acordo com Piaget,

"... a linguagem não é nem o pensamento nem a origem ou condição suficiente dele. As raízes do pensamento devem ser procuradas na ação e os esquemas operatórios derivam diretamente dos esquemas de ação (...) as estruturas lógico-matemáticas são tiradas da coordenação geral das ações, muito antes de se apoiarem numa linguagem..." (1973a, p. 209-10).

Por ocasião do nascimento, a diferenciação inata de um reflexo e de uma atividade também não é causa de seguintes reações automáticas rígidas. Ela pressupõe coordenações nervosas sim, mas não pode ser reduzida a relações entre estímulos físicos e reações motoras. As estruturas hereditárias são substratos para o desenvolvimento da inteligência e para a construção do conhecimento, mas estes não são transmitidos por dispositivos fisiológicos.

O sujeito epistêmico necessita de um sistema biológico para aprender, mas a coordenação neuro-muscular não basta para

explicar a implicação lógico-matemática. Piaget (1973a) ressalta a efetivação da identidade epistêmica do indivíduo pela capacidade deste em estabelecer relações e realizar modificações:

"O sujeito epistêmico que se constrói é ao mesmo tempo um indivíduo, mas descentrado relativamente ao seu eu particular, e o setor do grupo social, descentrado com relação a idólos coercitivos da tribo, porque essas duas espécies de descentrações manifestam as mesmas interações intelectuais ou coordenações gerais da ação que constituem o conhecimento." (p.407).

A "coordenação geral das ações" possibilita ao indivíduo estabelecer trocas interindividuais ou sociais, assegurando a cooperação nos estágios mais evolutivos.

Os aspectos afetivos, sociais e cognitivos são assim indissociáveis uma vez que não há duas lógicas. Obedecem às leis do processo de "equilibração", e isto se contrapõe à concepção obsoleta de que as estruturas mentais são puramente inatas e ou construídas pelo meio. Isso exige, sim, uma interação do sujeito (ação mental) com características próprias do estágio respectivo ao seu desenvolvimento.

2.2.4 A colaboração interacional entre o método ativo e o crescimento intelectual

Os métodos mais indicados seguem uma linha heurística, dando ênfase à interação do indivíduo com o mundo exterior, adquirindo objetividade pela relatividade dos fatos, pelo estabelecimento de relações e comparações nos diferentes pontos de vista com os de outras pessoas, verificando diferentes semelhanças.

O levantamento de suposições e dúvidas dinamiza o espírito de pesquisa.

Piaget propõe uma metodologia ativa baseada na ação do indivíduo, pois é na interação sujeito e meio que o conhecimento e a inteligência são construídos. O processo de "equilibração" essencialmente dinâmico e ativo implica incorporação/"assimilação" de novos elementos, utilizando estrutura mental já formada e em alteração/"acomodação" dos esquemas existentes, a fim de atender à ruptura do equilíbrio, representada por novas situações. Assim,

" A realidade vital fundamental não é constituída nem por estruturas intemporais, subtraídas à história ou dominando-a, como seriam as formas equilibradas de organização com condições permanentes, nem pela sucessão histórica de acasos ou de crises, como seria uma série de desequilíbrios sem reequilibração, mas antes por processos continuos de auto-regulações, que implicam ao mesmo tempo desequilíbrios e um constante dinamismo de equilibração." (PIAGET, 1973a, p. 391-92).

A inteligência é, assim, uma construção histórica em direção ao pensamento hipotético-dedutivo, para se atingir o máximo de operatividade com as características próprias ao seu desenvolvimento alcançado. As trocas sociais e a maneira de agir, embora ocorram em todos os níveis, têm assim formas diferenciadas de se efetivar, constituindo novas relações inter e intra-individuais.

As trocas do indivíduo com o meio dão-se pela própria organização da vida, por sistema auto-regulador, que é ao mesmo tempo funcional por tratar-se de ações e estrutural pela elaboração

de esquemas. Graças aos modelos de inspiração cibernética da biologia (troca com o meio) que o sistema funcional é auto-regulador, constituindo-se de um jogo de antecipações e de retroações na formação de estruturas mentais. A atividade é assim estruturante, justificando o sujeito epistêmico como um ser ativo-reflexivo, atuante de acordo com as suas estruturas cognoscitivas.

As regulações e equilibrações ocorrem em todos os patamares do funcionamento do organismo, desde o genoma até o comportamento. A construção deve ser entendida no sentido de equilíbrio, pois as estruturas são novas em relação às precedentes, não excluindo estas, mas reintegrando-as. Graças às interações, há transformações, mas também conservação "de um desenvolvimento evolutivo sem rupturas, de modo tal que nenhuma nova estruturação conduziu a eliminar as precedentes" (Piaget, 1973a, p. 401).

Na relação dialética entre sujeito e meio, cada desafio superado constitui uma totalidade de movimentos e momentos que contém elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. Cada superação significa uma estrutura cognoscitiva como ponto de partida para uma virtual mais complexa como ponto de chegada, implicando novas operações. Ao mesmo tempo que as estruturas mentais têm uma gênese, constroem-se no tempo e chegam a um estado de equilíbrio, comportando este uma estrutura intemporal pelas possibilidades de transformações virtuais.

Existe uma organização das estruturas cognoscitivas em

cada nível, que comporta uma existência diferenciada por mecanismos reguladores especiais em todos os níveis, diversificando os interesses, os gostos e as paixões nos diversos níveis de desenvolvimento.

O fator de decisão que a inteligência utiliza para intervir no meio constitui um sistema de condutas (organização de estruturas existentes) que comporta uma atuação diferenciada em cada estágio de desenvolvimento. Assim, nem todo desafio provindo do meio dinamiza a ação do indivíduo, por estar abaixo ou muito acima de seu nível de atuação. Piaget menciona que,

" Ora estes estágios sucessivos da construção das diferentes formas do saber são de fato sequências, quer dizer que cada um é, ao mesmo tempo, o resultado das possibilidades abertas pelo precedente e condição necessária do subsequente. Todo o estágio começa, na realidade, por uma reorganização num novo nível, das aquisições principais devidas aos precedentes; daí resulta a integração nos estágios superiores de determinadas ligações, cuja natureza só é explicada na análise dos estágios elementares. " (PIAGET, 1987, p. 17).

Cada estágio possui uma forma de operacionalização que é, ao mesmo tempo, a coordenação de esquemas anteriores e sua aplicação a uma situação nova. Cada reestruturação mental é uma extrapolação como efeito de uma recorrência. Por esta razão, não há como superar um estágio sem passar por ele, e o desenvolvimento intelectual, mesmo sendo estimulado, está submetido ao desenvolvimento espontâneo (biológico e psicológico).

A organização racional de cada indivíduo é um caso particular em que condições específicas tornam possível o processo

de equilíbrio.

Esses aspectos são fundamentais para que a escola defina um projeto educativo na ocupação de espaços cada vez maiores. Definir filosofia, objetivo, estratégia, conteúdo, metodologia, avaliação, etc. na formulação de um currículo socialmente relevante requer o esclarecimento de questões sobre a construção da existência humana.

Como encontrar formas desafiadoras que possibilitem a reelaboração das estruturas mentais até então construídas, projetando-as para um nível mais elevado e produzindo síntese cognitiva? Nas situações didáticas há necessidade de haver uma discrepância, dentro de certos limites, entre a assimilação e a acomodação de que o aluno é capaz: processos estes extremamente complexos, pois perante o equilíbrio cognoscitivo de antigos processos de estruturação ocorre uma série de outros, por um sistema aberto a novas construções.

A inteligência não é decalque ou simples fotografia das relações materiais, mas sim expressão teórica destas, abstrações, trabalho do espírito, atividade pura do sujeito, trabalho que requer disciplina, direcionamento e posicionamento universal com validade para todos.

Se nesse processo de "equilíbrio", a ação realizada pelo sujeito requer a manutenção ou alimentação do interesse que o impulsiona na construção de seus instrumentos lógico-matemáticos, a

afetividade constitui então a energia das condutas que direciona e mantém sua própria atividade no estabelecimento de novas relações. Assim sendo, o interesse direciona a ação adaptativa do sujeito que visa à satisfação de suas necessidades, selecionando e direcionando seus motivos. Pois, de acordo com Piaget,

"...os fatores dinâmicos fornecem a chave de todo o desenvolvimento mental, e são, afinal de contas as necessidades de crescer, afirma-se, amar e ser valorizado que constituem os motores da própria inteligência, tanto quanto das condutas em sua totalidade e em sua crescente complexidade." (Piaget, 1974,p.135).

O interesse é um regulador do dinamismo energético da ação, pois sua intervenção mobiliza reservas internas de energia. Os interesses e as paixões com certeza diferenciam-se nos estágios de desenvolvimento do indivíduo, e mantê-los no período escolar integral requer flexibilidade na programação das atividades para compatibilizá-los com as condições diferenciadas dos níveis dos alunos.

Os educadores, necessitam entender o processo de construção da inteligência para poder realizar a ação pedagógica direcionada ao desenvolvimento da atividade operatória. Torna-se necessário o conhecimento teórico do processo de construção das estruturas cognitivas para viabilizar o ensino com métodos **"operatórios ou ativos"**, dinamizando desafios adequados para a manutenção dos interesses.

Assim, a construção da inteligência é um trabalho que requer criatividade, diferenciação e planejamento, a fim de se garantir a superação de seus níveis elementares.

Conforme Etges,

" A inteligência recolhe e dissolve em si toda a história natural e social: como resultado é tudo isso em outro registro, imensamente superior. Não é um decalque ou uma fotografia do mundo, e no entanto, tal como nosso corpo, que não copia o mundo, é sua síntese." (1991, p. 2).

Portanto, a inteligência consiste no esforço do indivíduo em superar a particularidade de sua situação carente, transformando-se em ser pensante e modificando sua forma de agir no mundo. Sua ação passa a ser ação consciente, trabalho proposital, onde cada determinação é a negação de ser-aí para ganhar nova dimensão de vir-a-ser. A inteligência deixa de ser concebida como natural, consistindo em evolução histórico-social. O espírito incorpora o universo a si próprio, iniciando por formas sucessivas de percepção e de movimento até o pensamento formal, numa organização progressiva.

O indivíduo defronta-se primeiramente com a exterioridade do real, e o processo intelectual consiste justamente em não anular a exterioridade, mas em desdobrar-se sobre ela numa atividade de transformação, garantindo o princípio de liberdade, da autonomia. "Ser em si" e "por si" são momentos de ação em que o posto torna-se pressuposto e o último é sempre o originário na reconstrução, do eu e do mundo, sem depender unicamente de estímulos ou causas externas como supõe o behaviorismo. Repetir experiências e atividades sem novidades está muito distante de uma educação de espírito de invenção e de transformação social.

A complexidade disso acentua-se na alteração do tempo e

do espaço escolar convencional, que representa uma ruptura drástica com a rede regular de ensino. Se por um lado o aumento da jornada traz um potencial positivo aos que dependem exclusivamente da escola para o acesso ao conhecimento escolar, esse aumento obrigatoriamente requer o bom uso pedagógico do tempo.

Em cada época ocorrem necessidades específicas que correspondem a uma forma de produção de vida. Para a ciência deslocar-se de uma perspectiva geocêntrica para uma heliocêntrica, fez-se necessário um intenso processo de descentração, e o mesmo se dá para o indivíduo construir sua inteligência quando às voltas com um desafio. A cada instante deve corrigir o egocentrismo de sua própria perspectiva, sair de si e estabelecer relações universais, descentrar-se, numa espécie de revolução copernicana. \

O processo de construção de aprendizagem é assim individual, ontogenético, porém indissociável do tempo do fazer social. As noções de inteligência não são simplesmente abstraídas de informações perceptíveis, mas sim construções específicas de natureza mais complexa, essencialmente reversíveis. Elas requerem que os desafios provocados possam redefinir a reestruturação dos esquemas até então constituídos.

Algumas considerações quanto à ação didática podem ser buscadas nos estudos piagetianos: o ensino deve ser planejado de forma que possibilite desafios possíveis de serem superados pelo aluno, efetivando uma aprendizagem de reconstrução, contrária à por simples automatismo ou condicionamento; o grau de abstração dos

diversos conteúdos programáticos deve adequar-se ao nível de desenvolvimento mental e não puramente ao cronológico; o erro cometido pelo aluno deve ser um indicador pedagógico para o professor que lhe deve fornecer condições de superá-lo; a curiosidade é alimentada despertando e mantendo o interesse, pois o nível de abstração e os interesses variam em cada período de desenvolvimento; o elemento teórico-metodológico no processo ensino-aprendizagem consiste na diferença e na criatividade.

Cabe nessa altura questionar: como encontrar formas desafiadoras que possibilitem a elaboração das estruturas mentais até então construídas, projetando-as para um nível mais elevado, produzindo sínteses cognitivas? Talvez o primeiro passo para estabelecer uma nova base para o ensino seja começar a questionar "o quê", "como", "por que" e "quando" ensinar" (Taglieber, 1989, p.47).

2.2.4.1 O (re) dimensionamento pedagógico através do erro

Os erros cometidos pelos alunos, na maior parte das vezes, não são aproveitados como excelentes oportunidades de o professor analisar quais os pressupostos que fundamentam sua prática e qual a forma de seu aluno operar cognitivamente. Os erros são assinalados, corrigidos e até mesmo punidos sem serem vistos como indicadores dos aspectos estruturais e processuais na formação do conhecimento.

Se a construção do conhecimento requer estruturas de

"assimilação" do sujeito para que se efetive a "acomodação" no processo de "equilibração majorante", o que significa o erro neste processo e qual é então o seu papel? Se a cada estágio de desenvolvimento ocorrem transformações drásticas na forma de pensar, como definir o que é "erro"?

Se conhecimento é concebido na visão piagetiana de forma construtiva e interativa, articulada a aspectos epistemológicos e biológicos, focalizando a adaptação do sujeito ao meio simultaneamente à sua regulação interna, o conhecimento consiste numa estrutura organizada, com coerência interna, que opera em torno de coordenações de ações. O progresso na construção do conhecimento é entendido como interdisciplinar, pois as informações se agrupam e reagrupam e cada disciplina emprega parâmetros que são estratégias variáveis para outras.

Fazer inferências, generalizações, comparações, análises, sínteses, críticas, discriminações, organizações e estruturações lógicas, etc. são atividades escolares que dinamizam o aproveitamento escolar numa perspectiva interdisciplinar. A concepção que se adota de processo de aprendizagem e de desenvolvimento determina a maneira de agir, de avaliar, de organizar os métodos e as estratégias de ensino.

Decorre daí que a proposta de ensino-aprendizagem derivada da teoria psicogenética em linhas gerais considera que: o processo deve considerar os conhecimentos que os alunos já possuem; os conflitos cognitivos devem ser dosados quanto à forma de operar

do sujeito; a maximização do desenvolvimento prevalece sobre o resultado alcançado; os erros cometidos são indicadores de que novas ações necessitam ser desencadeadas de acordo com a natureza dos mesmos.

A teoria da "equilibração majorante" pressupõe dois aspectos centrais: o estrutural e o processual. O estrutural refere-se ao conjunto de esquemas (um "saber fazer", o que é generalizável em uma ação), sendo o processual o aprimoramento da forma como o sujeito elabora diferentes tipos de conteúdos ou ações.

Assim, a aprendizagem de algum conteúdo envolve a compreensão do mesmo além do procedimento operacionalizado para aprendê-lo, pois, como diz Piaget (1973a, p. 32), "o crescimento intelectual tem seu ritmo e seus 'creódos', (...) o que naturalmente não significa que melhores métodos pedagógicos não acelerem um pouco".

Acontece que, dentro do conjunto de "possíveis" caminhos determinados pelo nível estrutural, cada indivíduo escolhe em seu entender o melhor crédo (caminho) para vencer o desequilíbrio. Neste caso, se o educando obtém êxito, cabe ao professor colocar-lhes novas situações problemas, levando-o a construir novos patamares cognitivos. Se, no entanto, o crédo utilizado não possibilitou o acerto, dá-se o erro construtivo, pois as estruturas cognitivas requerem nova elaboração.

Quanto aos tipos de erros, três alternativas são colocadas por Davis (1990, p. 74): a) a criança possui a estrutura de pensamento para a elaboração, embora tenha selecionado procedimentos inadequados para tal, por exemplo, num erro de distração, não considerado construtivo; b) o erro deu-se porque a estrutura de pensamento não está totalmente construída para solucionar a tarefa, implicando dificuldade para compreender a questão e para selecionar uma estratégia de ação. Os esquemas de ação requerem nova estruturação devido a lacunas em sua estrutura de pensamento, exigindo da criança correções em suas estratégias, em função dos êxitos ou fracassos. Neste caso, o erro é considerado construtivo, pois a criança modificará suas ações para superar o desequilíbrio, como também sua forma de conceber o problema terá que ser alterada. Suas estruturas cognitivas serão reestruturadas, acionando o processo de equilíbrio majorante, e ao docente compete oferecer contrapropostas permitindo-lhe o avanço; c) o erro é causado porque não existe a estrutura de pensamento necessária para o novo estado de desequilíbrio, inviabilizando a compreensão do que é solicitado, ou seja, a tarefa não se apresenta como perturbadora.

Como fazer, então, com que as contradições sejam superadas entre a forma de solucionar uma situação-problema e o novo código a ser operacionalizado? A contradição dá-se entre a ação real e o esquema anterior consciente. Se a construção é individual, dada pela equilíbrio, não pode o professor construir para o aluno as estruturas cognitivas que lhe permitam a tomada de consciência em sua forma de pensar.

Pode-se vislumbrar como o erro torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadequação de seus esquemas e da conseqüente necessidade de reconstruí-los mediante um crédo adequado. Neste contexto teórico, torna-se exagerada a preocupação "skinneriana" de evitar o fracasso, levando o aluno a responder somente de forma correta.

Constata-se, assim, como a relação professor-aluno deve ser propícia ao diálogo, para que o educando possa justificar e demonstrar as razões pelas quais adotou um dado padrão de ação e para que o professor reveja seus pressupostos teórico-metodológicos.

Para finalizar, os métodos, técnicas e procedimentos de ensino devem ser criteriosamente selecionados em função da avaliação que se faz da natureza e da função dos erros. Se queremos uma escola mais democrática, teremos que reenquadrar o papel do erro ainda como sinônimo de fracasso, derrota e punição para que os educandos não sejam excluídos da instituição escolar ou passem por ela destruindo sua auto-estima. É preciso negar a prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, da constatação de erros e acertos, reduzida a arbitrárias aquisições memorísticas, impedindo a construção subjetiva tanto do aluno como do professor.

2.2.5 Qualidade nos pólos da relação pedagógica: professor e aluno

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento levaram-no a concluir que a lógica não é inata, alterando os termos clássicos da pedagogia e conseqüentemente o significado do direito à educação: "Se a própria lógica se constrói ao invés de ser inata, chega-se à conclusão de que a primeira tarefa da educação consiste em formar o raciocínio" (Piaget, 1972, p. 40).

A educação cabe a responsabilidade muito maior do que a de assegurar os requisitos mínimos pré-estabelecidos nos programas oficiais de ensino: garantir as possibilidades de um progresso intelectual e sócio-emocional. Os objetivos educacionais são muito mais amplos quando pretendemos formar um sujeito autônomo e participar da construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, segundo Etges (1993, p. 8),

"o mundo exterior não impinge ou imprime jamais diretamente sua configuração no interior de um vivente, muito menos numa estrutura complexa e autônoma como a do entendimento e da razão."

A didática sensualista-empirista baseada no ensino intuitivo enfoca a experiência como algo que se impõe por si mesmo sem dar-se conta de que a experiência (física e lógico-matemática) é necessária ao desenvolvimento da inteligência e que a alteração das estruturas cognitivas em níveis mais elaborados exige a ação do sujeito sobre os objetos.

A concepção empirista e a apriorista constituem obstáculos epistemológicos, pois o sujeito é condicionado ao que já

está determinado pela hegemonia dominante (reprodutor) ou ainda por se acreditar no voluntarismo, na análise subjetiva e romântica de que o sujeito baseado na percepção dê conta de agir e assimilar a objetividade.

A qualidade das condições objetivas como a natureza e a maturidade da carga genética do indivíduo são fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo, porém não bastam para a visão piagetiana. A interação do sujeito com o meio físico-social e a coordenação de ações (equilibração) promovem a dialetização dos pólos (sujeito-objeto) na superação do que até então está posto.

Alterar as estruturas objetivas e subjetivas na ação didática requer que se faça melhor uso do tempo em que o aluno e professor permanecem na instituição escolar, com o entendimento de conceitos teórico-metodológicos que fundamentam o cotidiano escolar, superando o ecletismo pedagógico se o que buscamos é a formação do sujeito crítico, ou seja, participativo e cooperativo através de contatos e trocas sociais indispensáveis à socialização.

Podemos constatar que a generalização na aprendizagem por associacionismo constitui-se em seleção de comportamentos que, associados a determinados estímulos manipulados exteriormente, conduzem o indivíduo a identificá-los como aprováveis, ou não, enquanto que a visão apriorista não admite a generalização, pois a "forma" é um processo pré-determinado que se impõe mais cedo ou mais tarde sempre que a situação a exija, ou seja, "as 'formas' não possuem história nem poder generalizador" (Piaget, 1982, p. 362).

Concluimos então que a generalização, na epistemologia genética, construtivista, implica sínteses, levantamento de hipóteses, reformulação de conhecimentos e aplicação em situações diferentes.

Superar práticas pedagógicas que apostam na "intuição racional" do tipo gestaltista, ou ainda no "controle mecanicista" do tipo associacionista, supõe que a teoria piagetiana poderia ser aplicada em nossas escolas, porém exigiria que:

" A postura do professor dentro da sala de aula teria que mudar muito: dar conteúdos para desafiar alunos a buscar a compreensão dos problemas, de avaliar quantidade de conteúdos retidos na memória para avaliar as maneiras como o aluno resolve seus desafios e problemas, etc. " (TAGLIEBER, 1989, p. 50).

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

"De certo modo a cotidianidade desvenda a verdade da realidade, pois a realidade à margem da vida de cada dia seria uma irreabilidade transcendente, isto é, uma configuração sem poder nem eficácia; do mesmo modo, porém, também a esconde: a realidade não está contida na cotidianidade imediatamente, e na sua totalidade; está contida por certos aspectos determinados e mediadamente. " (KOSIK, 1976, p. 72) .

A realidade ao mesmo tempo se manifesta e se esconde no cotidiano. A análise dos elementos e conceitos que compõem a vida de cada dia constituem de certa maneira apenas um caminho de acesso à compreensão e à descrição do real.

O propósito central deste estudo constitui-se na verificação e na análise da forma como a instituição escolar, no caso o CIEP de Balneário Camboriú, participa na formação de um sujeito epistêmico, crítico e autônomo. Nessa perspectiva, a presente pesquisa pode ser considerada uma análise qualitativa de uma prática educacional com o fim de captar os conceitos inerentes nos sujeitos atuantes na unidade escolar e como são mediados no fazer pedagógico.

Para tanto, uma análise teórica de conceitos relativos a diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem quanto à construção do conhecimento fez-se necessária, objetivando a reflexão dos diferentes posicionamentos dos educadores no cotidiano educacional.

A análise de como a proposta pedagógica de tempo

integral coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes, como possibilita ou não o aproveitamento e a ocupação do tempo na formação do homem no desenvolvimento de suas capacidades, nos remete à compreensão e descrição da realidade e a situar as diferentes concepções de ensino e a forma como se revelam no dia-a-dia.

A formação do homem nessa pesquisa concebe-se mediante o movimento em espiral, pois "... o real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese" (Kosik, 1976, p. 42). Busca-se a compreensão desta concepção basicamente na teoria piagetiana, na qual cada estágio é o resultado das possibilidades abertas pelo precedente e condição necessária do subsequente, sendo cada ato analisado e compreendido como momento do todo.

Isso significa a necessidade de se estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno educativo em análise: seu conteúdo e forma, o que nele é singular e geral, interior e exterior, essencial e não-essencial, buscando-se "a realidade concreta do fenômeno", pois caso contrário permaneceria fetichizado.

Decorre, assim, a necessidade do levantamento de dados através de diversas situações e fontes de pesquisas: trechos ou integrais de documentos, planejamentos, atas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe; questionário e depoimentos pessoais sobre experiências, atitudes e pensamentos; descrições de situações, eventos, interações e comportamentos observados; acompanhamento sistemático e assistemático do dia-a-dia nas diversas salas de aula

e da atuação dos diferentes profissionais na instituição escolar.

Trata-se, assim, da realização de um estudo de caso que articula o referencial teórico apresentado no capítulo anterior a este com os momentos da ação educativa descritos no capítulo a seguir.

Partindo da complexidade do real, encontram-se em exame as conexões entre teoria e prática que clareiam as categorias de análise a seguir.

- Proposta curricular do CIEP: concepção e prática

É preciso que se tenha clareza da finalidade social de uma escola que se propõe atender os interesses das classes populares quanto à concepção teórica e à prática curricular, viabilizadas através de um currículo mais crítico e na formação de um sujeito atuante.

- Socialização: interação entre indivíduo e meio físico-social

Socialização é um processo mais interativo do sujeito com o meio físico-social do que simplesmente adequação do sujeito às normas vigentes adotados no seu meio ambiente. Para tanto, a socialização requer que o sujeito descentre de suas pré-noções e opere reversivelmente, analisando idéias e conceitos que lhe possibilitem novas construções.

- Ambiente desafiador: promoção de desequilíbrios

De acordo com Claparède, a operacionalização dos desafios (desequilíbrios) oferecidos pelo meio fazem parte da natureza adaptativa da inteligência, concluindo-se, assim, que as atividades desenvolvidas no período integral em que o aluno permanece na Escola devem propiciar o interesse intrínseco ao processo ensino-aprendizagem e proporcionar a formação intelectual e social do mesmo.

- Estruturas do sujeito e a construção do conhecimento

Incorporação do conhecimento por memorização ou hábitos distancia-se consideravelmente de uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida das crianças, dinamizando suas estruturas mentais no desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas que as encorajam a construir o conhecimento.

3.1 Sujeitos da pesquisa

A população envolvida nesta pesquisa consiste de educadores atuantes no CIEP de Balneário Camboriú, da creche à 4ª série do 1º Grau: professores, especialistas, fonoaudiólogos, psicólogo, agente de saúde e diretor, além de alunos, estes últimos relacionados aleatoriamente no decorrer do trabalho.

Coube ao investigador superar com diplomacia algumas

difficultades com que porventura veio a deparar-se a fim de coletar suficientes dados e depoimentos.

A escolha dos sujeitos capacitados a prestarem melhor ajuda à pesquisa exigiu do pesquisador um processo de ensaio e erro reiteradas vezes, com a finalidade de encontrar informações substanciais para atingir os objetivos propostos, eliminando depoimentos pessoais e não-profissionais.

Isso levou à realização de um número significativo de contatos informais e formais com o maior número possível de sujeitos envolvidos e interessados na investigação em estudo, o que possibilitou ao investigador detectar com maior precisão as características principais da realidade cultural específica que se propôs a analisar e delas tomar consciência.

3.2 Análise bibliográfica

Objetivando a compilação sólida e lógica do material que serviu de base à elaboração da dissertação, como referencial de análise e interpretação do objeto em estudo, esta etapa permeou toda a realização da pesquisa.

Trata-se da identificação, estudo, fichamento, interpretação e redação do trabalho através de bibliografia que explicita o tema em estudo e de assuntos que se correlacionam com o mesmo.

3.3 Análise documental

Na análise documental procurou-se captar as linhas fundamentais do Programa Curricular no que se refere às tendências pedagógicas e políticas pelas quais a Escola tem-se orientado durante seu curto tempo de existência (inaugurada em 20/07/91).

Esta etapa compreendeu:

- levantamento dos registros, documentos e filmagens que compõem a implantação do programa da Escola de Período Integral (CIEP em Balneário Camboriú, como representativa da amostragem) e seu desenvolvimento até o presente momento;

- análise dos dados levantados, planejamentos e pesquisas realizadas, identificando e selecionando conceitos, idéias (nível de interpretação teórico-conceitual) e diretrizes filosófico-metodológicas.

3.4 Pesquisa de campo

Entrevistas semi-estruturadas e questionário foram aplicados aos educadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem além de observação livre ou dirigida de situações concretas a fim de coletar informações, depoimentos e dados que substanciassem a proposta da presente dissertação.

- Quanto às observações sobre os alunos, realizaram-se informalmente com entrevistas e anotações de situações diretas em sala de aula.

Quanto às observações e às entrevistas, algumas medidas permearam o trabalho a fim de intensificar o entrosamento com os educadores e educandos, de modo a garantir a aceitação da presença constante do pesquisador e a receptividade ao objeto da pesquisa. Logo após os primeiros encontros visando a uma relação de empatia entre pesquisador e sujeitos do processo, as categorias de análise já começaram a direcionar o andamento da pesquisa relativamente relativamente aos objetivos e questões fundamentais propostos.

Assim foram estabelecidos alguns procedimentos metodológicos, atendendo as peculiaridades da pesquisa:

- a sala de aula constituiu-se em fonte direta de dados e ambiente mais utilizado para observação;

- os dados foram coletados de maneira descritiva e utilizados como elementos norteadores de entrevistas semi-estruturadas feitas aos educadores;

- o foco principal de investigação foi o grau de participação da unidade escolar na formação do sujeito autônomo, crítico e participativo;

- o questionário aplicado possibilitou alguns elementos que encaminharam uma melhor investigação quanto ao conceito de educação proposta pelo CIEP, como também apontou algumas dificuldades;

- o questionário contém vinte e uma questões do tipo aberto justamente para apreender a coerência da concepção epistemológica defendida pelo entrevistado em confronto com a sua postura pedagógica em sala de aula;

- adotou-se primordialmente a técnica da Observação Sistemática Direta Não-Participante de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, recreio, festas comemorativas e cívicas;

- as observações foram feitas da seguinte forma: as atividades eram acompanhadas com naturalidade, procurando deixar os observados à vontade e não houve interferências do observador, salvo nas ocasiões em que era solicitado para auxiliar em alguma tarefa, como indicar bibliografia, dar um parecer, orientar uma pesquisa, discutir um texto, etc;

- as respostas não receberam tentativas de correção e intervenção do pesquisador nem foram completadas pelo mesmo, pois isto não constitui elemento norteador do objeto em estudo;

- a coleta de dados, informações, planejamentos, depoimentos, observações, comportamentos, etc. foram avaliados em todos os momentos, avançando no esclarecimento de conceitos principais, e/ou formulados em outras situações para melhor compreensão do fenômeno em análise.

Tendo este estudo o objetivo de analisar a ênfase curricular subjacente à prática educacional, fez-se necessário um mapeamento :

a) das relações sociais, registrando-se o número e a postura profissional das pessoas na instituição, a estrutura organizacional e as atividades com as quais se encontram envolvidas;

b) dos recursos e serviços oferecidos pela instituição;

c) da caracterização da clientela escolar e das relações temporais, selecionando conceitos relevantes que permeiam a rotina da instituição.

Os resultados alcançados retroalimentaram constantemente o desenvolvimento das entrevistas semi-estruturadas, dos depoimentos e da observação realizados em diferentes oportunidades, possibilitando ao pesquisador, em interação com os participantes, apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados.

3.5 Sistematização e análise

A organização e a classificação dos dados e observações colhidos, analisados e interpretados por mediação teórica, distinguindo-se o fundamental do desnecessário, estão descritas no capítulo a seguir.

A conexão entre os dados obtidos e a teoria é imprescindível para que se obtenha a compreensão e a explicação dos fatos. Os dados coletados encontram-se agrupados em subtemas, no capítulo IV, analisados teoricamente e inter-relacionados, pois são fenômenos que não se reduzem à percepção momentânea, mas manifestam uma complexidade e, por isso, é preciso ultrapassar a aparência imediata e alcançar a confirmabilidade, consistência e credibilidade, constatando-se as contradições presentes.

CAPITULO IV

O FAZER PEDAGOGICO

4.1 A difícil superação do senso-comum e seus princípios pedagógicos

"... na teoria da forma, a inteligência acaba por dissipar-se em proveito da percepção e esta, concebida como um fenômeno determinado por estruturas internas todas feitas, isto é, por consequência, interiormente pré-formado, acaba por confundir-se cada vez mais com a percepção "empírica", quer dizer, exteriormente pré-formada, com efeito num e outro caso, a atividade desaparece em benefício do todo elaborado." (PIAGET, 1982, p. 355).

4.1.1 O espontaneísmo

Através da análise dos depoimentos dos docentes que atuam na creche em período integral, constata-se que os mesmos solicitam uma mudança do paradigma epistemológico adotado quando se manifestam da seguinte forma: "As atividades deveriam ser criadas pelos professores de acordo com o estágio de desenvolvimento e com a realidade de cada criança. No entanto, há falta de cursos e encontros para orientação dos professores" (sic, questionário).

Os professores de creche são unânimes ao declararem que "muitas vezes não sabemos como agir, como dinamizar o processo de desenvolvimento da criança mediante o tempo (9 horas) que permanecemos juntos" (depoimentos).

Embora exista a conscientização profissional de que é necessária uma alteração na concepção de ensino utilizada, fica claro que ocorrem dificuldades no acompanhamento do processo de construção do conhecimento quanto à observação e à reflexão sobre

as manifestações das crianças. Estas carecem de teorização sobre o agir tanto do professor como do aluno.

O espontaneísmo passa a ser o princípio pedagógico que prevalece no cotidiano escolar, embora as expectativas quanto ao progresso da criança provenham de listagens de comportamentos, baseadas em apreciação subjetiva e determinadas pelo adulto, tais como: atingiu, não-atingiu, reconhece, identifica, é social, etc.

As atividades desenvolvidas pelas crianças segue uma rotina pré-estabelecida: lanche, televisão e parque, apostila adotada, almoço, higiene e descanso, recreação livre, lanche, artes plásticas e televisão.

A partir desses dados, podemos nos reportar à questão número 7 (Cap. I, 1.4) que se refere à organização dos espaços e horários. Não ocorre nessa situação uma superação da concepção de educação como ensino formal. Aprender significa estar preso a um modelo, a uma apostila com exercícios, na maioria das vezes desinteressantes e rotineiros, numa determinada sala, sem poder falar e trocar idéias. A forma de ocupação e organização da escola na distribuição do espaço e do tempo permanece presa a uma ideologia discriminatória. Horários fixos e pré-estabelecidos estão presos a um modelo didático-pedagógico que suprime muitas vezes a fala da criança por considerá-la fator perturbador de aprendizagem.

De acordo com a epistemologia piagetiana, as atividades que fazem a criança progredir na construção do conhecimento no estágio pré-operatório são de atividades representativas no plano

simbólico, ou seja, apoiadas sobre as atividades práticas que a levaram ao êxito.

Tem-se, portanto, "um conjunto de novidades essenciais em relação ao período sensoriomotor e não se pode apontar as transmissões verbais como as únicas responsáveis por isso..." (Piaget, 1990, p. 18). A linguagem opera como um dos veículos do pensamento e a criança age sobre seus brinquedos, ou melhor, sobre os elementos do meio físico-social reestruturando sua construção sensório-motora. Neste sentido, Piaget afirma que

"... a passagem das condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios (...), tanto a aquisição da linguagem quanto as transmissões e interações sociais seriam impossíveis, pois eles constituem uma das condições necessárias destas." (PIAGET, 1990, p. 19).

Portanto, a história vivida pela criança, ou seja, sua construção anterior é contextualizada com o momento vivido e ela representa através de diferentes formas de expressão oral, escrita, imitações, etc.

A ação educativa, ao não considerar as manifestações das crianças, sufoca sua expressão (verbal, motora, etc.) além de não saber utilizar as brincadeiras e os jogos como metodologias básicas para o desenvolvimento. Impede a reestruturação do que até então foi construído, limitando o presente, desconsiderando a realidade da criança, dificultando a continuidade do processo educativo, ou seja, restringindo seu desenvolvimento.

O cotidiano passa a ser um tempo de liberdade vigiada, um tempo não produtivo para que ela cresça protegida e alimentada por rotinas estressantes e apáticas, além de o professor carecer de estratégias que possibilitem a ontogênese mental da criança nesse estágio de desenvolvimento.

Que epistemologia fundamenta tal pedagogia? Lembremos que a apriorista defende a tese de que as estruturas cognitivas encontram-se programadas na bagagem hereditária e com o processo de maturação biológica elas se manifestarão no momento e no estágio de desenvolvimento preciso. Desta forma, suprime-se a criatividade no ponto de partida só para colher a submissão e o atraso intelectual no ponto de chegada (se os alunos chegarem a concluir o primeiro grau).

De acordo com as respostas das professoras na questão 09 do questionário aplicado (anexo 01), as atividades em que há maior participação e interesse das crianças dão-se na seguinte ordem: 1º) produção de artes plásticas (às 15h30min ao reunirem as diversas turmas); 2º) expressão corporal; 3º) ensino regular com o uso de apostilas e 4º) audiovisual. As primeiras colocações justificam-se pelo aumento do envolvimento social da criança no período simbólico que impulsiona o desenvolvimento de seus processos intelectuais. A interação social exige comunicação, e a criança expressa seus pensamentos e dá sentido aos dos outros e descobre que o que pensa não corresponde ao que os outros pensam. Expressar-se através da arte, do desenho, de forma oral, corporal

ou escrita, é necessidade intrínseca às suas estruturas cognitivas, pois o pensamento simbólico é reestruturação do estágio sensório-motor quando imagens internas foram criadas.

Na medida em que a ação ou a atividade da criança no mundo é priorizada, a imitação dos objetos e das pessoas por gestos ou por outras formas de expressão (oral, escrita, etc.) é importante, pois, sendo motora, assume o papel fundamental da função simbólica e irá prolongar-se em imitação interiorizada, em ação que engendra representações.

É evidente a resistência por parte das crianças ao uso de apostilas pré-determinadas e a passividade frente ao vídeo e televisão por situarem esta atividade na quarta colocação (confirmando a questão de pesquisa número 10, Cap. I, 1.4), pelo fato de esse recurso didático ser utilizado como preenchimento do tempo, como obediência à rotina, e não como oportunidade de o professor introduzir novos objetos ou situações que propiciem o estabelecimento de relações com as anteriores.

A ampliação de descobertas pela criança é desfavorecida pela não oportunização de vivências relacionadas entre si e enriquecedoras, impedindo o processo de "equilibração majorante".

Observar e refletir sobre o agir das crianças possibilitando-lhes novos desafios contribuem para a ampliação de suas descobertas, o que é diferente de permanecer ao lado delas favorecendo unicamente o desenvolvimento espontâneo.

Se analisarmos em profundidade a questão das creches nas instituições escolares, constata-se a problemática da educação infantil em nosso país: a anulação de um estágio de desenvolvimento com suas características próprias e a espera pelo tempo de não ser mais criança.

4.1.2 O Primado do aspecto figurativo do pensamento

"... uma operação não é a representação de uma transformação; ela é, em si mesma, uma transformação de objeto, mas que pode ser executada simbolicamente, o que não é absolutamente a mesma coisa. Uma operação permanece pois uma ação e não se reduz nem a uma figura nem a um símbolo."(PIAGET, 1983a, p. 248).

Distinguir o que depende do aspecto figurativo do que requer atividade intelectual no processo ensino-aprendizagem diferencia a epistemologia sensualista-empirista, que concebe o conhecimento como derivado de imagens mentais por intuições imprimidas no espírito, da concepção construtivista pela qual "o aspecto operativo do pensamento é relativo às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações"(id., ibid.).

Ação é, assim, condição necessária do desenvolvimento cognitivo e quando o professor fundamenta seu trabalho educativo no seu modo de pensar, o aluno não elabora, pois seu papel é insignificante, cabendo-lhe unicamente "tirar uma cópia" do que lhe está sendo repassado.

No acompanhamento das aulas de uma das 2^{as} séries de período integral, verificamos alguns indicativos correspondentes à questão de pesquisa número 2 (Cap. I, 1.4). A professora aparentou estar próxima de uma pedagogia interativa, por preocupar-se com a continuidade dos trabalhos de seus alunos, além de fornecer material concreto em abundância para desenvolver as atividades referentes ao conteúdo das disciplinas curriculares.

Embora as condições objetivas fossem favoráveis, pois cada aluno recebeu material concreto, por exemplo quadro de pregas individual, canudinhos de cores variadas e uma folha mimeografada com as explicações sobre o Sistema de Numeração Decimal, a professora prendeu-se ao seu modo de pensar, fundamentando a explicação na sua elaboração mental e exemplificando com situações cotidianas, cabendo unicamente aos alunos a construção do número determinado por ela e a sua representação a partir de forma pré-exemplificada.

O condicionamento encaminhado por representações repetitivas nega o processo de abstração reflexionante, impedindo o desenvolvimento cognitivo. Exemplo: cada aluno coloca no seu quadro valor-de-lugar tantos canudinhos referentes ao número determinado pela professora que será representado em unidades, dezenas e centenas.

A concepção piagetiana defende a tese de que a construção do conhecimento não se dá unicamente pela manipulação de materiais concretos. Embora estes sejam úteis e façam parte de

situações significativas, devem provocar a reflexão por parte da criança.

O uso específico do material concreto não basta. O significado da situação, as ações do indivíduo e sua reflexão sobre essas ações é que são importantes, pois levarão à construção do conhecimento lógico-matemático que é base para a formalização matemática.

Piaget rejeita a idéia da experiência, como se ela bastasse por si, sem a ação do sujeito, pois "é na medida em que o sujeito é ativo que a experiência se objetiva, (...) é uma conquista da acomodação e da assimilação combinadas (...) e não um dado primordial que se lhe impõe de fora" (Piaget, 1982, p. 344).

Se quisermos formar indivíduos ativos, ou seja, criativos no seu fazer para que cheguem a agir socialmente, não podemos proceder através do ensino intuitivo, repetitivo, acreditando que os meios didáticos da psicologia sensualista-empirista provoque no educando a formação de uma noção ou de uma operação.

" Historicamente, é inegável que o ensino intuitivo, (...) proposto por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e outros mais, constitui um progresso imenso em relação ao ensino verbalista da Idade Média e da Renascença. (...) Reconhecida a importância dos dados concretos, tudo depende, com efeito, da maneira pela qual são utilizados. " (AEBLI, 1978, p. 13).

Apresentar uma noção ou operação sempre da mesma forma pelas mesmas fórmulas verbais e sempre acompanhadas pelos mesmos

exemplos impede a criança de compreender e a obriga a recorrer à memorização por visualizações e fórmulas verbais, pois a simples demonstração das operações não permite aos alunos formar a idéia nova.

Os conteúdos repassados de forma unilateral pela fala do professor se revestem de "verdades prontas", colocadas por sua autoridade. Não se questionam novas formas de construí-los, nem como utilizá-los.

Concluindo, o ensino tradicional impede a compreensão, recorre à memorização de fórmulas verbais, pondo em jogo um mínimo de atividades e resultando no desinteresse dos alunos pelo processo de aprendizagem. Não basta olhar, presenciar, ouvir, pegar, pois "os elementos fundamentais do pensamento não são imagens estáticas, cópias de modelos exteriores, mas esquemas de atividade em cuja elaboração o sujeito toma parte ativa e importante"(id., p. 47).

A criança, a partir dos 7 anos aproximadamente, adquire a equivalência numérica através da operação reversível, rompendo com a correspondência perceptiva. Assim, as noções mais complexas do pensamento matemático não se constituem apenas por imagens. Estas são reestruturações do pensamento, o qual evoca-as interiormente, cuja natureza deriva da coordenação das ações elaborada pelo sujeito.

A pedagogia fundamentada na epistemologia empirista desconsidera a ação do aluno que é o sujeito da aprendizagem,

concebendo o conhecimento escolar somente pelo reforço do professor aos sentidos do aluno com imagens visuais ou auditivas.

4.1.3 Aula expositiva: genuína expressão do empirismo pedagógico

A pretensão de conduzir o aluno até o conhecimento científico através do repasse de conteúdos estabelecidos no programa, nas disciplinas curriculares e especialmente pelo papel do professor é enfatizada nas aulas expositivas como estratégia educacional predominante do ensino regular.

Saviani (1983, p.76) sugere que o professor deve garantir ao aluno o conhecimento independente da vontade deste além de defender uma igualdade do saber no ponto de chegada, vista a desigualdade entre professor e aluno no ponto de partida. Desta maneira, a socialização do conteúdo garante a construção das estruturas cognitivas do aluno sem considerar que professor e aluno possam estar em estágios de desenvolvimento mental diferentes.

Conforme Furth (1974, p. 269), "toda aprendizagem pressupõe uma lógica, e como esta lógica decorre de um processo de equilíbrio é, portanto, uma disposição necessária da aprendizagem". Por isso, acreditar que pela linguagem do professor no repasse ou socialização do conteúdo possa-se igualar níveis estruturais é desconsiderar o aspecto operativo do pensamento que coordena, sim, o figurativo nos níveis mais elaborados e não vice-versa.

A resposta dada pelos professores à questão 9 do questionário aplicado: "Ordene as atividades (por preferência) em que você observa maior participação e interesse dos alunos", comprova que estudo e aulas do ensino regular são os itens menos apreciados, enquanto expressão corporal, audiovisual e produção de artes plásticas são os preferidos dos alunos.

A questão de pesquisa número 2 (Cap. I, 1.4) foi confirmada em aulas das disciplinas do ensino regular. Ao observar os procedimentos metodológicos constatamos a predominância da aula expositiva. O professor explica, cita exemplos e utiliza muitas vezes o método maiêutico, metodologia empírica adotada no século XIX, ou seja, "o mestre faz a classe achar o resultado desejado mediante uma série de perguntas habilmente feitas, cada uma representando uma etapa parcial do desenvolvimento de conjunto" (Aebli, 1978, p. 72). Segundo Tullio,

"... supô-la 'pronta' na cabeça do professor é menos complicado do que fazê-la presente, de fato. Esta expectativa fica mais complicada quando se aprende, na prática, que a luta do professor de primeiro grau (e não só dessa categoria) passa, em grande parte, pelo domínio do conteúdo..." (1989, p. 66).

Dominar o conteúdo é requisito imprescindível para que o professor possa oferecer desafios aos alunos embora não seja o repasse conteudista sem contestação que garanta o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos mesmos. A aula expositiva como estratégia predominante no ensino regular deixa os alunos apáticos, indiferentes, não concentrados no processo ensino-aprendizagem, pois ela é a mais genuína expressão do empirismo presente na atividade docente.

A maioria dos professores utiliza a exposição oral indiscriminadamente, acreditando que a clareza lógica juntamente com imagens sensoriais, visuais e auditivas garantam a socialização do conteúdo e a posse deste pelo aluno. As atividades realizadas pelo aluno após a exposição oral do professor equivalem ao que Thorndike com sua "Lei do Exercício" defende ao dizer que a aprendizagem dá-se pela repetição quantas vezes seja preciso para que a matéria seja fixada na mente. O conceito de aluno inteligente é fundamentado na memorização e repetição, confirmando-se, neste procedimento didático a questão de pesquisa número 4 (Cap. I, 1.4).

Embora os professores coloquem nas questões 13 e 14 (anexo 1) do questionário que os objetivos de sua área de atuação consistem primordialmente em "desenvolver a capacidade de refletir, questionar e debater e que formar o indivíduo com capacidade crítica exige metodologia que dê oportunidade para que os sujeitos coloquem suas idéias, tenham liberdade de expressão e momentos de debate em grupo", ocorre uma dicotomia cognitivo-afetiva no período formal observável pelas estratégias pedagógicas utilizadas. Não se questiona a função ideológica dos textos trabalhados, e a motivação na maioria das vezes não é estrutural, mas extrínseca ao processo ensino-aprendizagem.

Os processos de construção intelectual são mais complexos do que acreditam os adeptos dos sistemas psicológicos da impressão e da receptividade. O indivíduo, no lugar de submeter-se ao objeto, submete-o, sim, aos seus "esquemas" de ação,

incorporando-o a eles. A ausência de esquemas de assimilação torna o sujeito impossibilitado para agir intelectualmente.

Por isso, o professor deverá saber quais as operações mentais que fundamentam as noções que seus alunos devam adquirir, pois a vida psíquica não se desenvolve por passividade. Se o aluno constrói uma operação e adquire uma noção é porque chegou a elaborá-la, embora tenhamos proposto simplesmente imprimi-la em seu espírito. "O fato primordial é portanto, a própria atividade assimiladora, sem a qual nenhuma acomodação é possível" (Piaget, 1982, p. 363).

4.1.4 O hábito como fundamento psicológico do pensamento

"... o associacionismo equivale pois a fazer do hábito um fato primeiro que explica a inteligência. (...) O ponto de vista da assimilação concebe a inteligência como uma forma de equilíbrio da mesma atividade assimiladora, cujas formas de início constituem o hábito. (...) É próprio da lógica da interpretação apriorística das operações intelectuais negar-lhes qualquer relação com os hábitos, dado que estes teriam origem numa estrutura interna independente da experiência..." (PIAGET, 1983b, p. 93).

O confronto das diversas soluções apresentadas por Piaget na citação acima quanto à formação dos hábitos possibilitou-nos constatar qual a concepção adotada pelo educador no seu cotidiano pedagógico.

Nas observações feitas em sala de aula, várias situações evidenciaram o hábito como uma aquisição a ser adquirida pelo aluno por imposição do meio. Por exemplo, em uma sala de 4^a

série o professor pretende desenvolver o hábito da leitura e distribui fichas com textos de livros didáticos coladas em cartolina. Um aluno que recebe um texto muito pequeno e já conhecido por ele pede para trocar por um maior e a professora responde que o mesmo "tem bastante letras". Determina a professora em voz alta: "cinco minutos para leitura silenciosa e aprendam a ler com os olhos". A seguir inicia-se a leitura oral individual do texto e alguns são chamados.

Na situação acima descrita, torna-se estafante ouvir as leituras, muitas vezes em voz baixa, sem fluência e entonação adequada, embora ninguém ouse reclamar do cansaço visível que provoca esta atividade imposta e reforçada externamente em adoção à concepção behaviorista.

A atividade assimiladora do aluno é desconsiderada e a leitura é reduzida a mais uma formalidade, a um ato burocrático, numa perspectiva utilitarista e moralista. Os textos servem como portadores de belas mensagens e bons conselhos, e não se questiona a função ideológica dos mesmos, confirmando a questão de pesquisa número 2 (Cap I, 1.4).

A literatura não pode ser pretexto para completar o horário de aula, mas sim deverá ser utilizada como recurso metodológico. O leitor é alguém que constrói, concordando ou discordando do autor do texto em relação dialógica com aquilo que lê, pois o texto não é a representação da verdade absoluta. E preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o

material escrito e de analisar a construção do texto e a sua consistência argumentativa.

A aquisição do conhecimento pelo aluno não se dá por automatismos de hábitos através de mecanismos fundamentados no sensualismo-empirista, mas consiste sim na formação de noções, em operações mentais. Desenvolver a inteligência é realizar sínteses e deduções e é ato contrário à simples memorização. Situações pedagógicas que reforçam a memorização e a repetição, como estas, confirmam a questão de pesquisa número 4 (Cap. I, 1.4).

O aluno de 4ª série do 1º Grau com seu desenvolvimento normal e espontâneo encontra-se no estágio concreto, e a formação de hábitos não comporta mais reações pré-operatórias sem reversibilidade. Enquanto o hábito é irreversível, pois está dirigido sempre para o mesmo resultado, a inteligência, pelo contrário, é reversível. Inverter um hábito requer a aquisição de um novo caminho e refazer o caminho inverso.

Ocorrem, ainda, situações em que o professor desconsidera as raízes espaço-temporais do aluno, trabalhando o conteúdo de forma descontextualizada sem levar em conta a história anterior do aluno referente às suas construções, confirmando a questão de pesquisa número 2 (Cap. I, 1.4).

As regras morais são introduzidas sem o entendimento e a compreensão das mesmas, fora da relação democrática, ou os conteúdos da série são introduzidos de forma fragmentada

subentendendo-se que o aluno, por encontrar-se na 4ª série do 1º Grau ou por estar numa determinada faixa etária, com tantos anos de idade cronológica, seja capaz de dar conta de operar mediante a situação com que se depara. Exemplo nítido disso é quando o professor apresenta os mesmos desafios para todos os alunos sem dosá-los de acordo com a capacidade de assimilação dos mesmos, situando no aluno a causa do fracasso escolar e declarando: "eles não gostam de pensar" (depoimentos).

As passagens acima apresentadas anunciam que o professor, no cotidiano das aulas, demonstra vestígios de sua concepção de que a inteligência é dada pela capacidade de o aluno guardar informações (questão de pesquisa número 4, Cap. I, 1.4).

Em uma primeira série, o professor passa a atividade no quadro sobre conjuntos e explica o que fazer em cada exercício. No primeiro é para ligar os conjuntos desenhados na direção horizontal e representá-los em numerais realizando a operação da adição, sendo o exercício seguinte escrever os números de 0 a 30. Alguns copiam, outros não, e a professora enfatiza que todos devem resolvê-los, colocando: "não vou explicar mais porque vocês já sabem fazer". Resultado: uns brincam, outros realizam as atividades propostas pelo professor, outro vai além e questiona: "Professora, o que vem depois do 59"? Ela responde: "Quero todos fazendo a mesma coisa e rapidinho porque daqui cinco minutos vou recolher todas as folhas".

Cabe aqui questionar: se a filosofia educacional

adotada pela instituição em análise propõe a formação de um sujeito que exerça sua cidadania, ocorre nessas situações didáticas a conexão entre filosofia e metodologia? (questão de pesquisa número 3, Cap. I, 1.4). Já vimos como a Teoria da Forma explica a inteligência sem se referir à experiência adquirida, mas sim por simples reestruturação perceptiva. Nesse caso, dar conta de resolver as questões propostas pelo professor depende da organização imediata do campo perceptivo pelo "*insight*" dado pelo processo de maturação biológica.

Portanto, a atividade docente se isenta da responsabilidade do fracasso escolar pelo fator da precariedade manifestada pelo discente e por não serem dialetizados os pólos da relação pedagógica.

Do ponto de vista do construtivismo, os hábitos (sem que se dê a compreensão) no manejo de símbolos constituem comportamentos estereotipados e rígidos, descontextualizados de entendimento e sem objetividade, consistindo em comportamentos relativamente isolados embora os hábitos possam ligar-se por associação, pela generalização em situações semelhantes.

Na verdade, a atividade prática predomina nas primeiras etapas do desenvolvimento e é depois integrada em atividades operatórias (ação interiorizada), ou seja, a ação prática em qualquer nível do desenvolvimento atua sobre a vida intelectual, desencadeando o processo de pensamento operatório, pois a atividade assimiladora é em si reestruturante e antecipadora.

4.1.5 O reforçamento do estigma

O tratamento diferenciado dos alunos pertencentes a classes sociais diferentes está relacionado a processos mais amplos de reprodução social que ajudam a perpetuar a estrutura econômica e social existente. Crianças de classes sociais diferentes são diferenciadamente tratadas nas escolas e convém questionar: - qual é a natureza e a lógica do pensamento pedagógico dos professores que dão coerência e suporte ideológico a esses diferentes padrões de tratamento?

Conforme depoimentos manifestados por profissionais que atuam no CIEP, foram coletados alguns dados que requerem análise visto que a visão negativa e patológica a respeito da origem do ambiente das crianças tem uma contra-partida nas visões predominantes sobre a escola, seu papel e função. Em muitos casos a escola atua como local de abrigo temporário, onde as crianças encontram refúgio durante parte de suas vidas, suprimindo o deprimente cenário das condições domésticas deterioradas e de famílias separadas, a ponto de aceitar alunos rejeitados por outras escolas da rede pública que não dão conta de atender alunos agressivos e/ou defasados na aprendizagem. Esses fatos são alguns indicadores da questão de pesquisa número 9 (p. 41) embora não a comprovem integralmente.

A problemática refere-se tanto ao aspecto cognitivo quanto ao afetivo, pois

"ênfatiza-se a origem do aluno, carente, reforça-se os estereótipos, e deixa-o na mesma realidade, permanecendo no seu meio, sem elevá-lo ao conhecimento científico de outras realidades.

A proposta educacional do CIEP dá liberdade para os alunos e nós professores perdemos nossa identidade de verdadeiro educador(...) fazendo com que cada vez mais haja cobranças por parte do educando e família sem darem nada em troca." (Professora atuante no período integral; depoimento).

A preferência de alguns pais pelo paternalismo da escola e não pela preocupação no processo de aprendizagem é resultado do nível de expectativa baixo a respeito do futuro de seus filhos. A realidade sócio-econômico-cultural determina essa consciência, pois "não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (Marx, 1978, p. 130). As necessidades básicas: alimentação, local de permanência com atendimento por profissionais nas áreas de saúde, educação, recreação, etc., os tranquilizam no momento imediato por terem uma escola de ricos para os pobres.

A formação psicológica e metodológica dos educadores atuantes no CIEP é constantemente desafiada pelos problemas que se acumulam ao atenderem na grande maioria alunos com defasagens significativas no plano cognitivo e afetivo, sentindo profunda necessidade de reformularem o seu fazer pedagógico.

Os docentes e equipe administrativo-pedagógica do CIEP argumentam ainda que o percentual de reprovação deste, por encontrar-se com a média equivalente a das escolas públicas em que o aluno permanece apenas quatro horas diárias, muitas vezes é objeto de críticas simplistas e frequentemente destituídas de

fundamentação, por não ser considerado o nível de defasagem do aluno quando ingressa ou é removido para o CIEP.

Os problemas que os professores têm que enfrentar no cotidiano escolar são enormes e complexos por depararem-se com disfunções resultantes da lógica da desordem urbana de um desenvolvimento capitalista. A concepção de que dar acesso ao conteúdo pré-estabelecido pelos currículos escolares, tendo em vista o emprego que futuramente os alunos possam ocupar, reforça a aderência a um entendimento convencional e de senso comum do tipo de escolarização.

Para Marlene Goldenstein (apud MIGNOT, 1988, p. 177) a escola de tempo integral é "ao mesmo tempo punitiva - para criança-problema; excludente - porque impede a presença de outras crianças que não têm problema no lar; e compensatória - para suprir(...) ausência materna." No entanto, se analisarmos o *slogan* "somos todos iguais", este serve mais para ocultar o preconceito e justificar a exclusão do que para reconhecer a diferença.

Mediante a problemática acima descrita, convém lembrar que a questão está em saber como atuar com os diferentes tipos de pais "bons sujeitos, desejando unicamente o bem para seus filhos, mas opondo-se, por ignorância ou por tradicionalismo, a tudo quanto lhes possa ser realmente útil" (Piaget, 1972, p. 60).

Seria interessante a esta altura questionarmos: se é a maioria ou a minoria dos educadores em âmbito municipal ou até em

nível estadual que conhece a teoria construtivista no que se refere aos métodos ativos e sua relação com o sujeito epistêmico, ou se a ação educativa está fundamentada na epistemologia apriorista ou empirista-sensualista, dependendo da situação enfrentada? Na visão piagetiana, as constantes reestruturações ou reequilibrações passam por grandes etapas de desenvolvimento e quatro são os fatores que interferem: 1) a hereditariedade, a maturação interna; 2) a experiência física, a ação sobre os objetos; 3) a transmissão social, o fator educativo, no sentido amplo; 4) e a equilibração "compreendendo então, ao mesmo tempo a possibilidade de aceleração e a impossibilidade de um aceleração que ultrapasse certos limites" (Piaget, 1983, p. 225).

Compreende-se que passar pelas etapas não depende unicamente do destino pré-programado de cada sujeito nem da solicitação do meio, mas que a escola através da metodologia ativa pode requisitar e favorecer o desenvolvimento no qual o sistema cognitivo "reagirá", construindo novas e superiores estruturas mentais e eliminando até defasagens que porventura o sujeito possa ter.

Concluindo, podemos afirmar que a estigmatização do sujeito defasado não melhora sua auto-estima, pelo contrário, atua negativamente na sua ação como sujeito epistêmico. Se quisermos atuar positivamente, temos que considerar seu estágio de desenvolvimento e buscar a compreensão de como esse modo próprio do sujeito se expressar e se pôr no mundo num determinado momento de sua existência tem como pressuposto a idéia de que a subjetividade

não está constituída no momento do nascimento, mas se constrói permanentemente no seu existir como ser aberto ao mundo e no mundo com os outros sujeitos.

As defasagens e diferenças não se constituem em indicativos determinantes do virtual, mas são indicadores de onde podemos iniciar a construção do sujeito e do conhecimento.

4.2 Momentos da construção

" O alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si é precisamente o de possibilitar-lhes que elaborem uma disciplina, cuja necessidade é descoberta na própria ação, em vez de ser recebida inteiramente pronta antes que possa ser compreendida ." (PIAGET, 1972, p. 83-4).

4.2.1 Cooperação: superação da coação e da competição

No quotidiano escolar detectamos momentos dentro e fora de sala de aula em que a instituição busca a superação das amarras do empirismo, não se conformando com atuações isoladas de cada profissional e/ou de cada educando, mas proporcionando a interação social, a troca, como um dos fatores da construção cognitiva do ser humano.

A interação social decorrente do trabalho em grupo tem como fundamento a troca de idéias, informações, responsabilidades e decisões, imprescindíveis ao desenvolvimento operatório do ser humano.

Em conselhos de classe, reuniões pedagógicas e

encontros quinzenais entre educadores (orientador educacional, administrador escolar, fonoaudiólogos, diretor e professores) são debatidas questões provindas de situações em que se faz necessário um estudo em grupo para priorizar e agrupar estratégias de ação com o objetivo de dinamizar e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

As dificuldades referentes a conteúdos, técnicas, planejamento, estudo-de-caso, atividades nas salas multi-meio, etc., não são tratadas como situações insuperáveis, mas sim como situações desafiadoras que através da troca de diferentes pontos de vista e baseadas na cooperação possam ser transpostas, manifestando a ação coletiva entre os profissionais. Estes dados confirmam a questão de pesquisa número 5 (Cap. I, 1.4).

Em nível de educadores, algumas falas deixam transparecer a cooperação: "a ação profissional deve ser integrada com os demais componentes da equipe-técnico-administrativa além da forma direta no atendimento aos alunos, pais e comunidade", diz a orientadora educacional; "a complexidade do projeto escola de tempo integral requer a integração de todos os profissionais envolvidos", coloca a diretora. E a administradora escolar colabora no processo ensino-aprendizagem quando em conselho de classe enfatiza: "constatei que muitas vezes o professor toma leitura para dar nota ao aluno (...). Não há necessidade de estabelecer um dia para leitura em sala de aula (...) precisamos fazer novas fichas-de-leitura, organizar a biblioteca com novos assuntos, usar os livros também em sala de aula do ensino regular e coletar novas revistas". A agente de saúde, por sua vez, informa como estão sendo

encaminhados os alunos atendidos além dos casos que exigem tratamento intensivo no posto médico junto ao CIEP.

As conclusões do grande grupo são direcionadas para novas estratégias que serão operacionalizadas nas atividades desenvolvidas nas salas de ensino regular como nas de multi-meios, confirmando a integração entre docentes levantada na questão de pesquisa número 8 (Cap. I, 1.4).

As análises de Piaget enfatizam as condições preliminares que a cooperação requer e os efeitos desta na formação do pensamento. A correspondência entre os diferentes pensamentos individuais é viável quando as concepções de cada participante não são rígidas, estáticas e dominadas pelo seu ponto de vista. A reciprocidade de pensamento permite o mútuo intercâmbio entre os membros do grupo, mas, se questionarmos de modo contrário, a relação entre os diferentes pontos subjetivos não proporcionará a organização operatória do pensamento? Na verdade o que ocorre é que "nas perspectivas atuais a relação entre os indivíduos e o grupo social é a de uma totalidade relacional, onde as operações individuais e a cooperação formam um todo indissociável..." (Piaget, 1973a, p. 117).

As ações e operações interindividuais e intra-individuais se complementam pela cooperação, configurando-se em realizações isoladas ou justapostas no grupo para realizações conjuntas e intercomplementares. Assim, Piaget contrapõe-se a Durkheim ao dizer que "a sociedade é a fonte da lógica e de toda

verdade e as impõe por 'coação' intelectual e moral aos espíritos individuais...."(id., ibid.).

Concebemos, assim, a importância e as consequências didáticas quando as estratégias educativas são estudadas e decididas em grupo, repercutindo no trabalho em sala de aula. Os objetivos propostos pela instituição são atingidos pela ação coletiva dos profissionais atuantes, constatando-se indicativos que confirmam a questão de pesquisa número 5 (Cap. I, 1.4).

Os professores concebem a cooperação social como elemento essencial na gênese e estruturação do pensamento mais elaborado, possibilitando o crescimento individual e do grupo, sem coação ou competição negativa prestigiando somente alguns elementos do grupo.

As atividades em grupo evidenciadas nas salas de apoio-pedagógico, recreação, jogos, expressão corporal, dança, teatro, produção de artes plásticas, audiovisual e biblioteca incentivam construções coletivas, e o educando pode identificar diferentes formas de conceber o real. O ambiente pedagógico torna-se desafiador para o aluno e para o professor, minimizando a carência intelectual e moral do educando e exigindo do professor novas intervenções didáticas, tornando a escola um lugar atrativo e estimulador da aprendizagem. Pode-se afirmar que a questão de pesquisa número 6 (Cap. I, 1.4) foi comprovada em diferentes situações pedagógicas. O levantamento de questões discutidas e operacionalizadas através de projetos comuns, facilitam o estudo

socializado e constituem possibilidades de desenvolvimento ulterior e mais aprofundado, pois cada construção constitui uma diferenciação e novas coordenações.

Teoricamente já analisamos que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. O trabalho em equipe adquire consistência teórica que extrapola a visão do grupo como um elemento importante na socialização e ele é decisivo no desenvolvimento intelectual. O sujeito toma consciência de que é um ser ativo num contexto histórico-social que interfere nos seus projetos e de que ele pode e deve intervir e agir sobre o meio físico-social.

A relação professor-aluno é dialetizada quando concebemos o conhecimento não como um dado estático acabado pois os esquemas de assimilação de ambos os polos da relação são alimentados, suas cargas energéticas são dinamizadas pela cooperação. A repressão, como elemento da forma condicional no sentido de um transmissor (professor e/ou diretor) e um receptor de informações (aluno e/ou professor), reduz-se quase sempre a uma forma estereotipada (uso e costumes) ou à mera proibição que não canaliza as motivações, mas sim propõe o dilema: permitir ou proibir, valorizando relações hierárquicas nos papéis de ditadores ou submissos.

4.2.2 Trabalhando a construção da "política disciplinar"

A disciplina tem-se constituído em preocupação e

apreensão permanentes dos educadores por ser uma das condições indispensáveis na ação educativa, porém pouco ou quase nada se têm estudado e avançado na compreensão do assunto.

Aplicar simplesmente medidas corretivas para eliminar o problema não resolve porque a disciplina não é um aspecto estanque, mas está intimamente relacionada à forma como a escola e a família tratam a questão. Deixa assim de ser algo que diz respeito apenas ao aluno, para transformar-se em preocupação permanente de toda a comunidade escolar.

Através de alguns depoimentos de professores, como "não se tem um acompanhamento mais aprofundado em sala de aula, ajuda, orientação pedagógica ..." e "ninguém considera o nível de entrada do aluno e a construção até o final do ano", constata-se a interdependência existente na relação educação e disciplina, se considerarmos esta como resultado daquela e não como uma imposição externa.

Em resposta às colocações acima escreve a psicóloga atuante no CIEP para uma professora visivelmente preocupada:

" Tua participação na reunião foi efetiva e a considero como um ponto de referência para continuarmos o trabalho. As indagações, preocupações suas são pertinentes e não devem apenas ficar num simples 'desabafo', gerando sentimentos de impotência, fracasso ou culpa, devem ser canalizados para a construção de alternativas, de saídas produtivas. E nesse trabalho você pode contar com o trabalho da Psicologia. "

O trabalho pedagógico não é um processo natural, espontâneo ou ocasional e assim não se pode dar à revelia da

observância de certas ordens e normas de conduta numa espécie de caos anárquico onde cada um faz o que quer, caindo no vazio educativo com graves prejuízos para a formação do aluno e no descontentamento do profissional.

Mediante a necessidade de construir uma "Política Disciplinar" integrando escola e família com o objetivo de tratar a questão de forma homogênea, o Serviço de Psicologia Escolar do CIEF realizou um projeto tendo a Instituição Escolar como paciente. Algumas categorias de análise fundamentaram o trabalho: conceito de autoridade e autoritarismo; função docente, discente e familiar; relacionamento interpessoal; visão individual do trabalho da psicologia educacional; heterogeneidade (como lidar com as diferenças individuais) e agressividade.

Através de entrevistas, questionários, depoimentos e sessões de estudo, alguns dados relevantes foram detectados: - a escola doa-se ao máximo, anulando muitas vezes a função da família e, ao mesmo tempo, queixa-se que não há colaboração; - os pais dos alunos, num percentual acima da média, não se interessam pelo acompanhamento educacional de seus filhos e sim pelo atendimento assistencial (alimentação, local de permanência e saúde); - os alunos, de modo geral, responderam que raramente lhes foi solicitado para que retribuíssem no sentido de agirem como seres responsáveis socialmente.

A partir de um *slogan*: "Dar, Receber e Retribuir", a fim de atuarem de forma integrativa e buscarem no outro a

colaboração para a melhoria da ação educativa, algumas propostas de trabalho, entre outras, foram adotadas:

- realizar sessões de estudo e debates nos diversos segmentos: professores, alunos e pais;
- estabelecer normas de conduta partindo de situações concretas através da análise e decisões dos indivíduos envolvidos;
- romper com a idéia tradicionalista de que "aluno quieto está pensando";
- diferenciar o ideal de aluno de aluno real.

Essas ações educativas confirmam que a diminuição da marginalidade não é a tônica do CIEP, descartando a questão de pesquisa número 9 (Cap. I, 1.4).

Exigir o máximo do aluno não significa impor-lhe além das suas possibilidades de entendimento nem através de exigências grosseiras e desligadas dos interesses e capacidade do mesmo em prejuízo da convicção de que o homem se realiza no convívio social. Assim, deve-se excluir a arbitrariedade e incentivar o assumir responsável e organizado do educando, além de desenvolver formas participativas de gestão na superação do autoritarismo, pois "o respeito mútuo, que se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova dos valores morais" (Piaget, 1967, p. 59). "Mas, se a moral, enquanto coordenação dos valores, é comparável a um agrupamento lógico, é preciso admitir que os sentimentos interindividuais dão lugar a várias espécies de operações" (id., ibid.).

Conforme Piaget, nem todos os adultos são verdadeiramente morais, visto que a honestidade, o sentido de justiça e a reciprocidade constituem sistema racional de valores pessoais comparados aos agrupamentos das relações ou noções, que exigem operações mentais, regulações e descentralização.

Concluindo, se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstenho-nos de utilizar recompensas e castigos e encorajando-as a construir seus valores morais.

A verdadeira disciplina será atingida através do trabalho conseqüente da ação coletiva, pois a simples obediência não é sinal de boa disciplina assim como a agressividade pode ser uma forma de resistência. A releitura desses sinais nos indicará novas maneiras de redimensionar o processo de socialização do educando. É preciso compreender a mensagem que se encontra por trás do comportamento manifestado como indisciplina.

4.2.3 Justaposição versus interdisciplinaridade

" Mas, a passagem de uma disciplina para outra, somente é possível depois do domínio de cada estrutura na sua especificidade. Do contrário, não se respeita a sua lógica e se decai no imbróglio ou na salada de uma interdisciplinaridade inadequada, que acaba misturando metodologias e teorias indevidamente. " (ETGES, p. 34).

A busca de uma metodologia que vise trabalhar as diversas áreas de conhecimento numa visão interdisciplinar nos coloca frente a frente com a estrutura positivista e fragmentada da organização escolar. Cada profissional com suas funções específicas

traz em sua formação acadêmica uma visão delimitada de sua área de atuação, deparando-se com situações que exigem a interpenetração de métodos e de conteúdos de disciplinas que quando os educadores se dispõem a trabalhar conjuntamente requerem o aprofundamento específico além da integração entre os envolvidos.

Para o profissional, dominar sua área de atuação é um dos requisitos para que a integração seja viabilizada, pois integração supõe interação, troca, para que se dê o inter-relacionamento a fim de melhorar o objeto de estudo.

Se a ação de cada elemento for direcionada ao objeto, no sentido individual e unilateral, não se tem uma ação interdisciplinar mas sim uma justaposição, cada um fazendo o seu papel isoladamente, apenas direcionado ao objeto, não se dando a interação em nível de método e nem de conteúdo.

O processo de aprendizagem na concepção interacionista consiste no desenvolver de estruturas cognoscitas mais móveis, pois cada noção requer uma operação mental, e o que o educador tem a propor ao aluno é o resgate de sua lógica para evolui-la a um estágio mais flexível.

Desenvolver (ontogênese) e evoluir (filogênese) é passar progressivamente de estruturas rígidas (instintos, gestalts) para estruturas estáveis (sistemas de operações) em um processo de logicização. Modificar as estruturas e viabilizá-las é o que se pretende buscar pela interdisciplinaridade, na formação de um

sujeito epistêmico, ou seja, questionador, criativo e ativo.

Através das atividades desenvolvidas no CIEP nas salas multi-meios: dança, teatro, jogos, recreação, artes plásticas, etc., os educadores destas reúnem-se com os professores das disciplinas do ensino de 1º Grau para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo as habilidades de perceber, comunicar, tomar decisões, conhecer, criar, avaliar, possibilitando a socialização, a percepção rítmica, a construção de novas e variadas formas de expressão. Busca-se a integração do indivíduo consigo e com o mundo a partir do desenvolvimento de sua capacidade criativa, crítica, social, afetiva e cognitiva. Esses dados retratam que o ambiente escolar propõe desafios visando à eliminação das defasagens intelectuais e morais, apresentadas pelos alunos, e a questão de pesquisa número 6 (Cap. I, 1.4) é confirmada.

Embora ainda não se tenha rompido com a separação do ensino formal (disciplinas do Currículo de 1º Grau) com as atividades preferidas pelos alunos nas salas multi-meios, ocorre em algumas situações a interação das áreas de conhecimento e dos profissionais ao buscarem novos métodos para se trabalhar determinado tema em estudo. Alguns exemplos: as fonoaudiólogas que adotam a concepção construtivista em alfabetização, de Emilia Ferreiro, atendem individualmente e em grupo os alunos com dificuldades na alfabetização, leitura e comunicação e orientam as professoras dos mesmos; na sala de artes a professora trabalha a noção de espaço, textura, espessura, posição, tamanho e coordenação motora na confecção de quadros, cartões, painéis, pintura em vidro,

papel, etc., de acordo com o nível cognitivo dos alunos e com as dificuldades e defasagens apresentadas por eles no ensino regular.

Ainda na recreação, sob a coordenação de um professor habilitado em Educação Física, as atividades são programadas de acordo com a capacidade e dificuldades apresentadas pelos alunos. Ele não permite que os alunos sejam privados de suas aulas e solicita o acompanhamento dos professores do ensino regular para que possam junto com ele avaliar o rendimento dos educandos. Muitas aulas são programadas pelos próprios alunos com jogos trazidos por eles, educando para o tempo livre.

Isso justifica a preferência dos alunos por estas atividades, comprovada pela resposta dos professores à questão 09 do questionário utilizado na pesquisa de campo (anexo 01), além de comprovar as questões de pesquisa número 5 e 8 (Cap. I, 1.4).

A relação de empatia entre professores e alunos é beneficiada nas salas multi-meios, pois as atividades trabalhadas exigem que ambos os pólos da relação interajam além de requerer que os profissionais envolvidos constantemente troquem idéias, discutam as dificuldades encontradas e renovem as atividades para que o interesse dos alunos seja mantido. Permanecer nove horas diárias na escola exige renovação constante e novos desafios tanto para o educando como para o educador.

A ação interdisciplinar tem características fundamentais: a cooperação, o exercício da democracia,

problematização constante, postura crítica do educador e do aluno, metodologia dialógica, rompendo com a opressão e automatismo presentes na estrutura educacional tradicionalista, ou seja, "a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador de comunicação entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a denominador comum, mas elemento teórico da diferença e da criatividade" (Etges, p. 20-1).

Cabe aqui uma referência quanto à Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina:

"O educador tem que se apropriar de todos os conhecimentos das demais áreas pertinentes, para que haja maior compreensão, por parte dos alunos, do conteúdo específico trabalhado e da totalidade do conhecimento do qual o mesmo faz parte." (1991, p. 85).

A quantidade de conteúdo e informações não garante a ação interdisciplinar nem o saber absoluto como unidade entre as ciências, abarcando a potencialidade do mundo físico-social. Quando interpretada pelos educadores como globalização de conteúdos, leva-os a confundir interdisciplinaridade com justaposição.

A interdisciplinaridade não se constitui pela homogeneização, pela globalização dos conteúdos e métodos, mas sim pelo aprofundamento de cada área de estudo na sua especificidade, buscando no outro aquilo que não basta por si, para que possa entender melhor o real, superando suas limitações.

A totalidade de conhecimento não significa retalhos de conteúdo de diversas áreas sobre um assunto, um objeto de estudo. Cada conhecimento requer um nível de estruturação, e o ser humano

constrói um mecanismo de comportamento que pode chegar ao nível hipotético-dedutivo.

O conhecimento não procede do sujeito nem do objeto, mas de interações de ambos, o que supõe um sujeito epistêmico com esquemas de assimilação para agir sobre o objeto. Não há assim um começo absoluto, não havendo gênese sem estrutura, pois, segundo Piaget: "nunca existe, portanto, uma sem a outra, mas não se atinge as duas ao mesmo momento, pois a gênese é a passagem de um estado anterior para a ulterior" (1967, p. 139).

Se não há gênese sem estruturas, nem estruturas sem gênese, as totalidades apresentam, neste processo seqüencial e contínuo, níveis de estruturação (matematização) e graus diversos de aceleração. Ocorrem defasagens e/ou decalagens (*deficit setorial e/ou construções progressivas de aprendizagem*) o que implica interpretações de conjunto, de como o sujeito constrói as noções de conhecimento.

O estabelecimento de relações que o sujeito realiza através de suas estruturas cognitivas e o desenvolvimento destas devem ser o papel primordial da interdisciplinaridade. Com isto inviabiliza-se o "conhecimento cópia", a soma de informações, a teoria do "condicionamento" e do "*insight*", pois só é possível aprender a partir de um esquema já em ação e só são apreendidos os estímulos para os quais o organismo está sensibilizado. Fosse de outro modo, pela justaposição de conteúdos, o poder da propaganda e da coação seriam imperativos absolutos e o desenvolvimento poderia

ser conduzido em qualquer direção.

No campo cognoscitivo, a necessidade apresenta-se como curiosidade, dúvida, problema, invenção, pois os esquemas de assimilação requerem alimentação, desejo, interesse.

Por aí se vê a importância estimuladora do ambiente em conexão com a atividade assimiladora do indivíduo na construção de sua inteligência operatória e como é arcaico centrar o problema de desenvolvimento nas aprendizagens elementares, na justaposição de conteúdos como colcha de retalhos sem conexão com a lógica, com a forma de operar do sujeito sobre o meio.

A interdisciplinaridade não depende unicamente de uma atitude de vontade dos profissionais como elemento de intersubjetividade, nem pelo resgate do conhecimento construído verticalmente na história da humanidade, pois o movimento histórico não é linear. Ela requer a interação dialética, o movimento em que a contradição se faz presente na trama das relações sociais.

4.2.4 Os educadores e a pedagogia ativa

" Os métodos ativos não levam, de forma alguma, a um individualismo anárquico, mas, principalmente quando se trata de uma combinação de trabalho individual e do trabalho por equipes, a uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário. " (PIAGET, 1988, p. 75).

Piaget, ao propor uma metodologia ativa, nega a escola como depositária do saber acadêmico, marcada por uma ação castradora e diretiva que não se ajusta à vida do aluno e não lhe

desperta o prazer de descobrir o conhecimento, de desvendar coisas novas e de praticar uma vida coletiva.

Utilizar vídeo, televisão, realizar passeios, excursões, etc. sem desafiar o aluno não garantem que se dê a ação produtiva acompanhada da reflexão, ou seja, ação como coordenação, descentração, operação mental. A construção do conhecimento ocorre por meio de ações que alimentam as estruturas mentais e isto diferencia método ativo de ativismo pedagógico.

Em análise de uma sala de pré-escolar, sendo a professora pós-graduada e tendo realizado uma monografia intitulada "A importância dos jogos na pré-escola", pôde-se constatar como brincando a criança aprende, como ela utiliza um objeto e faz com que ele se acomode a sua ação, e que um dos problemas existentes nas escolas é o apagamento da linha divisória entre trabalho (estudo, aprendizagem) e atividade lúdica.

Vários jogos foram utilizados nessa sala de pré-escolar. Exemplos: a) varal com roupinhas junto com uma boneca para vestir, trabalhando a coordenação motora, ordenação, noção de espaço, atenção, memória, linguagem oral, socialização, etc; b) jogo de conservação com bolas coloridas: a professora coloca em um arame um conjunto de bolas coloridas e o aluno constrói outro conjunto termo a termo com o construído pela professora, utilizando um conjunto de bolas com várias cores, inclusive as utilizadas pela professora; c) jogos com conjuntos de numerais, de frutas ou de flores, utilizando um dado com símbolos correspondentes ao jogo,

brincando duas ou mais crianças; d) história em seqüência com quadros figurativos, representando as cenas para as crianças montarem.

Através dos jogos com regras observam-se com nitidez as crianças que ainda permanecem no "egocentrismo", com dificuldades de coordenar seus esforços com os do outro, embora sintam a necessidade de estarem junto com amigos. No entanto, porque a imaginação nesta idade (4 a 6/7 anos) trabalha com materiais contidos na realidade, é preciso que eles participem do maior número possível de estímulos que reforcem estruturas e alarguem horizontes. É a fase em que, sob as formas de exercícios psicomotores e simbolismo, a criança transforma o real em função das múltiplas necessidades do "eu".

Da mesma forma que correr, pular, trepar e esconder-se são exercícios que estimulam o desenvolvimento dos músculos amplos, as atitudes de rasgar, pintar, costurar, amassar, modelar e bordar desenvolvem e estimulam a musculatura fina e são necessárias para o processo de "adaptação" na alfabetização.

Esses dados confirmam a conexão existente entre a filosofia educacional do CIEP e a prática pedagógica. A unidade teórico-prática é atingível quando o professor tem consciência de seus pressupostos didáticos.

Piaget afirma que não se ensinam as operações mentais para a criança, ela é que as elabora por si, através de suas

próprias ações. É importante considerar que as atividades lúdicas em que a criança participa, inventa, recria, são verdadeiros estímulos que enriquecem os esquemas perceptivos (visuais, auditivos e cinestésicos), os operativos (memória, imaginação, lateralidade, representação, análise, síntese, causa, efeito) e as funções combinadas com estimulações psicomotoras (coordenação fina), dando condições para a aprendizagem da leitura e escrita.

Ainda podemos analisar o trabalho realizado na recreação, na sala de apoio pedagógico, na biblioteca, na expressão corporal, as artes plásticas, no audiovisual com crianças de pré-escolar à 4ª série do 1º Grau, quando são desenvolvidas atividades como a prática esportiva, a dança, a música, o teatro, os jogos educativos integrados às demais ciências, descartando a questão de pesquisa número 10 (Cap. I, 1.4). O desenvolvimento dos educandos é beneficiado e, através dessa prática, assimilam-se estruturas básicas de comportamento que vão auxiliar definitivamente na formação, pois a criança vivencia inúmeras funções intelectivas, tais como: cálculo, posição, velocidade, equilíbrio, além de perceber, discriminar e relacionar detalhes visuais e auditivos, associando-os, combinando-os, formando novas estruturas.

A partir dos 7 anos, aproximadamente, as brincadeiras, a prática esportiva, os jogos construtivos, as descobertas, os agrupamentos e as formas de expressão (plástica, corporal, oral-escrita) aparecem sempre como momentos de interação social, munidos de regras. A criança vai-se liberando da característica

egocêntrica e vai aumentando o coeficiente de confiança em si e no outro, adquirindo consciência social, expandindo-se do eu para o „nós“

Dessa forma,

" Fazer é compreender em ação uma situação dada em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação de como e ao porquê das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação. " (PIAGET, 1978, p. 176).

Piaget coloca a solidariedade existente entre o fazer e o compreender pelo primado do êxito prático sobre a compreensão e a conceituação nos períodos iniciais do desenvolvimento da inteligência, com inversão posterior dessa situação por conseguir em pensamento no estágio operatório-formal.

O fazer consiste em compreender em ação uma situação para atingir determinados objetivos, o que implica resultado favorável (sucesso), coordenando ações e construindo procedimentos em um determinado contexto.

O compreender consiste dominar em pensamento as situações, extraíndo as razões que conduziram ao fracasso ou ao êxito, ou seja, reconstruir as ações em pensamento.

A construção do conhecimento faz-se no contexto das interações sujeito-objeto, tal que nas trocas incessantes algo é sempre corrigido (*feedback* negativo) ou mantido (*feedback* positivo). Há sempre um aspecto incontrolável ou imprevisível ou

não determinável completamente na relação. Nas atividades lúdicas é sempre difícil prever aquilo que o outro (no caso, o adversário) fará diante da nossa ação, e assim a consciência deve sempre intervir no processo, seja nos acertos como nos erros.

Não importa que se trate de jogos transmitidos socialmente, a cujas regras os sujeitos são submetidos, ou de atividades criadas pelos interessados: em qualquer caso, há de se cooperar em um contexto onde o sujeito é simplesmente uma das partes e sua ação só existe em função do outro e vice-versa.

Do ponto de vista cognitivo e afetivo tem-se, através de atividades lúdicas, necessidades e possibilidades constantes de construção de estruturas de fazer e compreender o mundo, de tomar consciência, mantendo a motivação intrínseca no processo ensino-aprendizagem.

A democracia e a educação da auto-disciplina atingem-se quando a metodologia implica uma prática democrática com investimentos na produção de conhecimentos, exigindo participação franca de educadores e educandos, promovendo a interação físico-social.

4.2.5 Planejando o instituído

A questão dos conteúdos do ensino estabelecidos nos programas institucionalizados merece uma análise sobre como nas

salas de aula se produz conhecimento, por ser a escola um local por excelência de gestão e de transmissão de saberes, valores e símbolos, "numa sobrecarga insuportável dos programas, que finalmente pode prejudicar a saúde física e intelectual dos alunos e atrasar sua formação na medida em que se deseja acelerá-la ou aperfeiçoá-la" (Piaget, 1988, p. 102).

O conhecimento compreendido como algo separado das condições sociais e históricas, transmitido de forma acrítica, a-histórica e descontextualizada, sob uma pretensa neutralidade, é contraposto por Piaget por não estar voltado, desta forma, às "faculdades de iniciativa e de invenção e sim na acumulação de um saber" (id., *ibid.*).

Na introdução do Planejamento Anual do CIEP, ano 1993, consta:

"No contexto em que vivemos, o papel da escola, não pode restringir-se a simplesmente transmitir conhecimentos prontos, sem permitir a análise e o questionamento, sob pena de formar seres descomprometidos e sem condições de interagir na sua realidade. Num mundo como o nosso, em crescente evolução tecnológica, o que podemos dizer de uma educação que se limite apenas a passar informações? (...) Desse modo, temos buscado inúmeros caminhos para possibilitar um ensino produtivo e, ao mesmo tempo, lúdico e prazeroso para os educandos. A assistência ao aluno é dada integralmente, através de atividades diversificadas por profissionais habilitados nas áreas específicas, visando atender as necessidades individuais, abrangendo os campos perceptivomotor, linguístico, afetivo, social e o raciocínio lógico-matemático."

Como podemos constatar, existe a consciência profissional de que a função social da escola não se fundamenta na

simples socialização do saber como sinônimo de escola democrática, como defende Mello:

" Uma escola democrática é, para mim, aquela comprometida com as aspirações de uma sociedade mais justa (...) Diz respeito principalmente à transmissão e apropriação do conhecimento por uma parcela cada vez mais expressiva dessa maioria constituída pelas classes subalternas. " (1986, p. 42-3).

O idealismo romântico de que a classe popular, apropriando-se do conhecimento, chegue a transformar a realidade não é a tônica da ação educativa realizada no CIEP. O que importa é a formação integral do sujeito, situando-se como atuante e promotor do seu auto-desenvolvimento.

Os conteúdos não são considerados verdades prontas, estanques, pois aluno e professor pesquisam, constroem, reestruturam informações, oportunizando o aprimoramento do conteúdo curricular. A escola não adota livros-texto, mas sim os utiliza como uma das fontes de pesquisa, pois por mais atenciosa que seja a escolha e adoção do livro-didático ele se torna uma prisão metodológica na qual professor e aluno permanecem, minimizando a criatividade e a visão dos fatos sociais e culturais, impedindo-lhes o crescimento intelectual.

A escola luta contra a obsolescência, revisando estratégias e conteúdos para desenvolver os temas geradores que recebem da Secretaria Municipal da Educação como sugestão para se trabalhar no bimestre, realizando reuniões pedagógicas e encontros para discutirem. Os educadores reúnem-se para elaborar, revisar e avaliar o planejamento curricular, confirmando a questão de

pesquisa número 1 (Cap I, 1.4).

Numa certa medida, existe uma arbitrariedade da demarcação entre o que pode ou deve ser transmitido no contexto institucionalizado escolar, mas ocorre ainda a diferença entre o currículo formal (oficial), como produto do trabalho de seleção da cultura acumulada, e o currículo real que em cada sala de aula com seus limites e potencialidades se desenvolve diferentemente.

As mudanças proporcionadas pelas práticas, experiências e atividades ainda não garantem que os valores, normas e condutas dificultem a manutenção da hegemonia, pois a ação educativa pode simplesmente ser reciclada e reembalada permanecendo de acordo com as necessidades do sistema capitalista.

Giroux esclarece que:

" A natureza da pedagogia escolar deveria ser encontrada não apenas nas finalidades expressas das justificativas escolares e objetivos preparados pelo professor, mas também na miríade de crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar." (1986, p. 69).

Contudo, algumas implicações didáticas são constatadas no cotidiano do CIEP, nas relações professor e aluno e entre educadores: - a organização do emprego do tempo e da distribuição das diferentes atividades requer constante revisão metodológica para manter o aluno interessado no seu processo de aprendizagem; - a identidade profissional dos diversos educadores é valorizada; - as fronteiras entre as áreas de conhecimento são debatidas e

através da cooperação busca-se a integração entre as mesmas e a superação das dificuldades encontradas; - o tempo (9 horas diárias) em que alunos e professores permanecem juntos propicia relações mais abertas, menos autoritárias, menos hierárquicas; - os saberes escolares estratificados e reconhecidos com menor grau de legitimidade (recreação, dança, artes, música, etc.) põem-se em nível de igualdade com as demais áreas de conhecimento; - nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas a avaliação não se baseia apenas no produto (provas e testes em finais de bimestre ou semestre), pois ocorre uma revisão processual, constatando-se falhas, buscando-se alternativas e novos encaminhamentos metodológicos; - o egoísmo disciplinar, ou seja, cada disciplina como proprietária de um campo de saber é amenizada na busca de uma educação integral.

Nesse enfoque, o planejamento não faz do saber um instrumento de poder para manutenção do *status quo*, pois ocorre uma postura curricular que procura o processo cognitivo, onde

" O aluno não é um mero receptor de conteúdo, mas um ser individual, capaz de conseguir o seu próprio desenvolvimento a partir da dinâmica da aprendizagem e o problema do educador e do especialista do currículo é a identificação do mais destacado e eficiente processo educacional através do qual o aprendizado ocorre . " (YAMAMOTO apud D'ANTOLA, 1983, p. 112).

Pelos dados analisados podemos concluir que as questões de pesquisa que investigam a participação e a cooperação entre os educadores, o ideário filosófico e a prática pedagógica são comprovadas em situações pedagógicas que adotam princípios convergentes com o construtivismo e beneficiam o desenvolvimento

intelectual e moral do educando. A prática pedagógica não é imediatista e constitui uma tarefa bastante complexa.

Quanto às questões de pesquisa que analisam o conteúdo programático, a organização de horários e o conceito de inteligência, constataram-se algumas dificuldades da instituição em superar a concepção tradicional de educação, pois ocorre a adoção de princípios epistemológicos behavioristas e/ou aprioristas.

CAPITULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Concebendo a idéia de que as pessoas e os objetos não se constituem unicamente por suas características inerentes nem por qualidades extrínsecas, mas são construídos através da interação mútua, pois a realidade é um processo em evolução e a socialização, nesta concepção interacionista, uma relação recíproca, a filosofia educacional neste momento pretende a formação de um sujeito crítico, autônomo e interveniente ao meio e tem a libertação humana como projeto da ação escolar. Por isso algumas considerações são apontadas no término deste trabalho para que sejam debatidas e aprofundadas no contexto pedagógico, a saber:

a) as defasagens intelectuais, afetivas e sociais dos alunos egressos da escola de tempo integral são amenizadas e/ou sanadas pela maior interação de educadores e alunos, beneficiados pelo prolongamento do tempo e pelas atividades recreativas e culturais desenvolvidas neste tempo;

b) os alunos ingressos no CIEP, após um determinado período de frequência, tornam-se gradativamente sujeitos participantes e conscientes do seu papel como elementos do meio, pois são constantemente requisitados a analisarem suas atitudes em relação aos demais sujeitos e vice-versa, especialmente nas atividades recreativas do período informal (salas multi-meios);

c) as atividades trabalhadas nas salas multi-meios;

apoio pedagógico, áudio-visual, produção de artes-plásticas, biblioteca, expressão corporal e recreação exigem dos educadores investimento na sua própria formação, buscando alternativas variadas, recriando, lendo, pesquisando, em constante revisão didática na busca de novas criações para manter o interesse intrínseco (motivação estrutural) do aluno, tornando o ambiente escolar mais acolhedor do que a escola de ensino regular;

d) os alunos, ao se situarem como indivíduos em desenvolvimento intelectual e moral, tomam consciência de sua própria transformação e, conseqüentemente, identificam a instituição escolar como um local de alegria e prazer intelectual. Aumentando o vínculo afetivo e beneficiando a interação entre os participantes, a criança sente que é amada, respeitada pelo professor e pela escola, e sua permanência na mesma se fortalece;

e) a educação lúdica estimula as relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, atuando como mediação socializadora do conhecimento, e provoca uma reação ativa e crítica em ambos os pólos da relação de ensino (educador e educando);

f) a dicotomia ensino formal-informal é presente, evidenciando posturas pedagógicas antagônicas, pois no período formal, quando são trabalhadas as disciplinas curriculares do 1º Grau, encontramos elementos de concepções behavioristas e ou aprioristas, enquanto no informal (atividades realizadas nas salas multi-meios) encontramos indicadores fortes da abordagem educacional cognitiva;

g) os alunos têm maior espaço para atuar no período informal, dando pareceres, trocando idéias, comparando situações, favorecendo seu desenvolvimento intelectual e moral, rompendo com a passividade presente e estafante visível no ensino das disciplinas curriculares do ensino regular;

h) o conceito de trabalho-diversão ainda contém vestígios de uma pedagogia dominadora: o estudo é incorporado como trabalho difícil e penoso, permeando valores ideológicos, bons hábitos de trabalho (resignação e obediência), enquanto os jogos e as artes são vivenciados como momentos de prazer e satisfação, adequando assim condutas às necessidades das instituições e à reprodução das relações de classe capitalista;

i) a dualidade "quando pode" e "quando não pode" dificulta a compreensão do conceito de disciplina tanto para o educador como para o aluno, pois as atitudes e reações em momentos diferentes têm dupla interpretação;

j) o nível de repetência entre a escola de tempo integral (nove horas) e a escola de ensino regular (quatro horas) não apresenta diferença considerável, pois ambas são regidas por leis oficiais e avaliam um processo ensino-aprendizagem baseadas ainda em alguns critérios e padrões referentes a um aluno ideal, que domine o conteúdo estabelecido pelos programas oficiais;

l) embora as defasagens intelectuais, afetivas e sociais sejam amenizadas e/ou superadas, os níveis cognitivos não

são ultrapassados, (isto é objeto de crítica de muitos educadores em oposição à proposta de tempo integral), pois o desenvolvimento espontâneo e psicológico constitui um dos determinantes do crescimento psico-social, conforme teoria piagetiana;

m) as condições objetivas materiais presentes no CIEP interferem positivamente na formação do aluno e na ação docente, como fator e condição necessários à construção cognitiva, embora não sejam em si suficientes ou preponderantes. É preciso que os sujeitos (educador e educando) "operem" sobre a objetividade, intervindo adequadamente e elaborando por sua própria ação o desenvolvimento individual e social;

n) a dimensão assistencial (alimentação, educação e saúde) supre, em certa medida, as deficiências das políticas públicas existentes na área social, minimizando problemas (ex: menores de rua) e constituindo uma ação paliativa;

o) essa mesma dimensão assistencial favorece um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, a maturação biológica, embora não seja suficiente mas importante para assegurar o desenvolvimento normal das estruturas operatórias;

p) os pais dos alunos, num percentual significativo, contentam-se com o atendimento por parte da instituição escolar de suas necessidades primárias (alimentação, remédio, espaço físico), constatando-se como a consciência é produto social e está intimamente relacionada com a realidade sócio-econômico-cultural do

indivíduos;

q) a luta para democratizar a educação, entendida como melhores condições e qualidade de ensino, não depende unicamente da ação dos profissionais da educação, mas está estreitamente ligada à estrutura econômica da população, pois esta constitui um contexto que interfere nos seus projetos, bloqueando-os, deformando-os ou facilitando-os;

r) o descompasso existente entre o período informal e formal quanto às concepções de ensino veiculadas na prática escolar caracteriza uma postura eclética adotada pela instituição que, embora se proponha formar um sujeito capaz de agir socialmente, crítico e questionador, tem em si elementos de uma pedagogia intuitiva e imagética, enfim, imediatista.

5.1 Ideário pedagógico: continuação da pesquisa. Implicações

- A postura eclética dificulta a adoção de um corpo teórico sólido na prática diária da escola, pois não se dá a confrontação crítica das teorias epistemológicas quanto aos seus pressupostos e abrangências, sobretudo nas implicações didáticas;

- os educadores, através da cooperação entre si, buscam superar as contradições e dificuldades com que se defrontam no dia-a-dia escolar, ocorrendo a conscientização individual e coletiva em transição na adoção de um paradigma epistemológico

interacionista, confirmando a tese de que a formação integral do aluno dá-se pela integração das diversas áreas de conhecimento, não constituindo mérito de uma ou de outra disciplina;

- a relação democrática e a cooperação entre educadores como premissas da ação interdisciplinar refletem positivamente na qualidade da relação professor-aluno, possibilitando ao docente desafiar as estruturas cognitivas do educando, explorando positivamente os erros de difícil superação apresentados em situações pedagógicas;

- esses erros, quando superados pela intervenção de várias estratégias metodológicas e pelo tempo disponível na escola, constituem noções operacionais construídas pelo aluno e pelo professor, as quais uma vez elaboradas servem de substrato para novas noções, confirmando a continuidade e a seqüência de níveis operacionais conforme teoria piagetiana. Segundo esta, o desenvolvimento intelectual pode sofrer profundas decalagens de acordo com a estimulação do meio, mas jamais quebra a ordem seqüencial;

- a desarticulação entre linhas teóricas estudadas em cursos de formação de educadores e a prática pedagógica pode indicar que as teorias que constituem o ideário pedagógico permanecem externas ao profissional. Portanto, necessitam ser incorporadas, discutidas e refletidas para serem melhor vivenciadas;

- essa possível desarticulação sugere a urgência necessária de se repensar os cursos de formação de educadores, a avaliação da ação docente desses e a análise dos conteúdos veiculados em disciplinas pedagógicas e suas articulações com a prática, visando uma compreensão mais abrangente dos conceitos de educação, mundo, sociedade, homem crítico, relação democrática, etc;

- as abordagens interacionistas (cognitiva e sócio-cultural) permeiam os programas, os planejamentos escolares e o discurso institucional, embora os educadores encontrem dificuldades em operacionalizá-las, pois não há entendimento teórico suficiente quanto aos seus pressupostos e suas implicações didáticas, ocorrendo pluralismo na ação educacional e um certo descontentamento pessoal;

- pode-se levantar a hipótese de que os fatos sociológicos, tais como regras, normas, valores, etc. incorporados pelo educador, e a concepção de educação que fazem parte de sua formação, à qual esteve submetido no seu processo de escolarização, refletem-se na sua ação pedagógica e prevalecem sobre as concepções epistemológicas interacionistas estudadas nos cursos de formação profissional.

Portanto, como consideração final desta dissertação vale questionar: o que devemos fazer quando chegamos a compreender como se processa a formação de um sujeito autônomo, crítico e atuante, se ainda assim temos que saber como viabilizá-lo e

transcender nossa formação obsoleta, formada predominantemente por elementos de uma prática conservadora?

Desfazermo-nos do vazio teórico, apropriando-nos dos conhecimentos referentes aos pressupostos e às implicações didáticas dos paradigmas epistemológicos é o passo primordial para que se dê a opção por elementos da concepção pedagógica construtivista. Mas, ainda assim, temos que realizar toda uma construção subjetiva, interna, "assimilando" e "diferenciando" elementos teórico-metodológicos condizentes com uma educação que vise à formação integral do indivíduo para livrar-nos dos resíduos de uma educação conservadora. Re-organizar e re-orientar a ação didática, superando contradições e dificuldades, requer constante dialetização entre sujeito e meio, pois, afinal

"... as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas." (PIAGET, 1982, p. 386).

BIBLIOGRAFIA

01. AEBLI, Hans. Didática Psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. 3ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
02. BRUNER, Jerome S. O Processo da Educação. 3ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.
03. CASTORIADIS, Cornélius. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
04. CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.
05. DAVIS, Cláudia e ESPOSITO Y. Papel e Função do Erro na Avaliação Escolar. Caderno de Pesquisa 74. Agosto, 1990.
06. ENQUITA, Mariano Fernandes. A Face Oculta da Escola. Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
07. ETGES, Norberto J. Produção do Conhecimento e Interdisciplinaridade. Florianópolis, 1991 (inédito)
08. ETGES, Norberto J. Estrutura Versus Subjetividade nas Relações Sociais: Uma Oposição de Exterioridade ? Florianópolis: UFSC, s/d. (inédito)
09. FURTH, Hans G. Piaget e o Conhecimento: Fundamentos Teóricos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
10. GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
11. KANT. Crítica da Razão Prática. São Paulo: Brasil Editora, 1959.
12. KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
13. LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohn de Oliveira & DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohn de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.
14. MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia Política. São Paulo: DIFEL, 1985. 10 ED. L1. V1 e 2.

15. MARX, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos e outros Textos Escolhidos. Seleção de textos José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni et al. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)
16. MELLO, Guionar Namo de. Educação Escolar: paixão, pensamento e prática. Cortez Editora / Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).
17. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP: Centro Integrado de Educação Pública. Alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1988.
18. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
19. PARO, Vitor Henrique. Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público. Vitor Henrique Paro, Celso João Ferretti, Cláudia Pereira Vianna, Denise Trento de Souza. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.
20. PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. 1ª ed. brasileira. Forense: Rio de Janeiro, 1967.
21. PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Lisboa. Livros Horizontes, 1972.
22. PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973a.
23. PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.
24. PIAGET, Jean e INHELDER, B. A Psicologia da Criança. São Paulo: DIFEL, 1974.
25. PIAGET, Jean. A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
26. PIAGET, Jean. Fazer e Compreender. Tradução Christina Larrondé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos / Edusp, 1978.
27. PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
28. PIAGET, Jean. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.
29. PIAGET, Jean. Psicologia da Inteligência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983b.

30. PIAGET, Jean e GARCIA R. Psico gênese e História das Ciências. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
31. PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1988.
32. PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Tradução Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Universidade Hoje)
33. SAVIANI, Dermeval. Escola de Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora, 1983.
34. SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 1983.
35. TAGLIEBER, José Erno. Por que não Piaget? Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC a.5, n.12, jan./jun. 1989.
36. TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
37. TULLIO, Guaraciaba Aparecida. Afinal, Proudhon Venceu? Dissertação de Mestrado. São Paulo. Universidade Metodista de Piracicaba: 1989.
38. YAMAMOTTO, M. P. e ROMEU, S. A. Currículo: teoria e prática. In: Arlette D'Antola. Supervisão e Currículo. São Paulo: Pioneira, 1983.

REVISTAS

- GOBBI, Rossana. Aposta no Futuro, in *Veja*, nº 22. São Paulo, Editora Abril, maio. 1991.
- PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Concepção Geral. Brasília, Série Documentos Básicos 2 - 1993.
- SANTA CATARINA. SEE. Proposta Curricular. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1991.

A N E X O S

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TRABALHO

FLORIANOPOLIS , 18 de novembro de 1992.

Prezado (a) Educador (a):

Com o objetivo de promover uma análise sobre "Potencialidades e Limites do Projeto Pedagógico da Escola de Tempo Integral" , tema central da nossa dissertação de mestrado, vimos solicitar a colaboração de V.Sa. na certeza de que a participação de cada educador poderá enriquecer o trabalho a ser realizado.

Esse trabalho contará com levantamento de documentos técnico-pedagógicos e constará, ainda, de depoimentos, entrevistas e questionários a fim de obter informações e dados substanciais para a pesquisa em questão.

Por sua contribuição, receba, pois, desde já, o nosso muito obrigada.

Atenciosamente,

Elisabeth Caldeira
Mestranda/UFSC/

Questionário

01. Idade () Sexo F() M()

02. Formação Acadêmica: 2º Grau () 3º Grau () Pós Grad ()

03.. Regime de Trabalho no CIEP:

() Dedicaco Exclusiva: 40 horas semanais

() Contrato por tempo determinado.

04. Função: Professora() Administ/Pedagógica ()
Outros()

```
Outros( ) .. .. .
```

05. Série () Nº de Alunos () Área que você atua

06. Como você distribui sua carga horária semanal nas diferentes atividades exercidas na sua função?

0000	0001	0002	0003	0004	0005	0006	0007	0008	0009	0010	0011	0012	0013	0014	0015	0016	0017	0018	0019	0020	0021	0022	0023	0024	0025	0026	0027	0028	0029	0030	0031	0032	0033	0034	0035	0036	0037	0038	0039	0040	0041	0042	0043	0044	0045	0046	0047	0048	0049	0050	0051	0052	0053	0054	0055	0056	0057	0058	0059	0060	0061	0062	0063	0064	0065	0066	0067	0068	0069	0070	0071	0072	0073	0074	0075	0076	0077	0078	0079	0080	0081	0082	0083	0084	0085	0086	0087	0088	0089	0090	0091	0092	0093	0094	0095	0096	0097	0098	0099	0100	0101	0102	0103	0104	0105	0106	0107	0108	0109	0110	0111	0112	0113	0114	0115	0116	0117	0118	0119	0120	0121	0122	0123	0124	0125	0126	0127	0128	0129	0130	0131	0132	0133	0134	0135	0136	0137	0138	0139	0140	0141	0142	0143	0144	0145	0146	0147	0148	0149	0150	0151	0152	0153	0154	0155	0156	0157	0158	0159	0160	0161	0162	0163	0164	0165	0166	0167	0168	0169	0170	0171	0172	0173	0174	0175	0176	0177	0178	0179	0180	0181	0182	0183	0184	0185	0186	0187	0188	0189	0190	0191	0192	0193	0194	0195	0196	0197	0198	0199	0200	0201	0202	0203	0204	0205	0206	0207	0208	0209	0210	0211	0212	0213	0214	0215	0216	0217	0218	0219	0220	0221	0222	0223	0224	0225	0226	0227	0228	0229	0230	0231	0232	0233	0234	0235	0236	0237	0238	0239	0240	0241	0242	0243	0244	0245	0246	0247	0248	0249	0250	0251	0252	0253	0254	0255	0256	0257	0258	0259	0260	0261	0262	0263	0264	0265	0266	0267	0268	0269	0270	0271	0272	0273	0274	0275	0276	0277	0278	0279	0280	0281	0282	0283	0284	0285	0286	0287	0288	0289	0290	0291	0292	0293	0294	0295	0296	0297	0298	0299	0300	0301	0302	0303	0304	0305	0306	0307	0308	0309	0310	0311	0312	0313	0314	0315	0316	0317	0318	0319	0320	0321	0322	0323	0324	0325	0326	0327	0328	0329	0330	0331	0332	0333	0334	0335	0336	0337	0338	0339	0340	0341	0342	0343	0344	0345	0346	0347	0348	0349	0350	0351	0352	0353	0354	0355	0356	0357	0358	0359	0360	0361	0362	0363	0364	0365	0366	0367	0368	0369	0370	0371	0372	0373	0374	0375	0376	0377	0378	0379	0380	0381	0382	0383	0384	0385	0386	0387	0388	0389	0390	0391	0392	0393	0394	0395	0396	0397	0398	0399	0400	0401	0402	0403	0404	0405	0406	0407	0408	0409	0410	0411	0412	0413	0414	0415	0416	0417	0418	0419	0420	0421	0422	0423	0424	0425	0426	0427	0428	0429	0430	0431	0432	0433	0434	0435	0436	0437	0438	0439	0440	0441	0442	0443	0444	0445	0446	0447	0448	0449	0450	0451	0452	0453
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

07. Quantas horas semanais você dedica ao acompanhamento sistemático dos alunos e com que objetivos?

[illegible]

08. Você se identifica com a proposta educacional do CIEP?
Justifique.

[illegible]

09. Ordene as atividades (por preferência) em que você observa maior participação e interesse dos alunos?

() Expressão Corporal
() Produção de artes plásticas
() Ensino Regular
() Audiovisual
() Biblioteca
() Estudos

() Produção de artes plásticas

() Ensino Regular

() Audiovisual

() Biblioteca

() Estudos

10. Quais as causas da intensidade do interesse dos alunos nas atividades preferenciais?

.....

.....

.....

.....

.....

11. Quais as conseqüências destas atividades no crescimento intelectual e social dos alunos?

.....

.....

.....

.....

.....

12. Quantas horas mensais você ocupa com reuniões/encontros:

- () de caráter administrativo
- () de caráter acadêmico (estudo, debate)
- () de planejamento/replanejamento.

13. Em relação aos objetivos de sua área de atuação, marque as alternativas abaixo, segundo o grau de importância:

- () Dominar o conteúdo programático.
- () Desenvolver a capacidade de refletir, questionar e debater.
- () Desenvolver a capacidade de memorizar.

14. O que significa para você formar o indivíduo com capacidade crítica?

.....

.....

.....

.....

.....

15. Em que momentos no seu trabalho você desenvolve esta atitude.

.....

.....

.....

.....

.....

16. Qual a origem dos objetivos de sua área de atuação? Justifique sua importância.

- () unicamente dos livros e dos conteúdos de sua área de

conhecimento?.....

() preferencialmente dos interesses e da realidade da comunidade atendida?.....

17. O que significa para você ensinar de acordo com os interesses e a realidade do educando?.....

18. Em relação ao trabalho integrado entre as áreas curriculares ou de atuação, pode-se afirmar que:

- () existe, mas não participo;
 () participo, mas acabo realizando como penso ser mais adequado;
 () participo, planejo e executo de acordo com o que foi decidido em grupo;

19. Quais as dificuldades na ação educativa que você identifica no CIEP?.....

20. Como o CIEP participa no progresso individual e social do educando?.....

21. Colocações pessoais:.....